

Maria do Carmo Artur Viseu

“Não me deixem de lado...”

**Aluno com Síndrome de Asperger: intervenção em
contexto inclusivo**

Orientador: Jorge Serrano

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Instituto de Educação**

Lisboa

2010

Maria do Carmo Artur Viseu

“Não me deixem de lado...”

**Aluno com Síndrome de Asperger: intervenção em
contexto inclusivo**

Dissertação apresentada para a obtenção do grau de mestre em Ciências da Educação no Curso de Mestrado em Educação Especial e no Domínio Cognitivo Motor conferido pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.
Orientador: Professor Doutor Jorge Serrano

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Instituto de Educação

Lisboa

2010

Epígrafe

O que as grandes e puras afeições têm de bom é
que depois da felicidade de as ter sentido, resta
ainda a felicidade de recordá-las.

Alexandre Dumas (filho) [1824-1895]

Dedicatória

Dedico este trabalho à minha Mãe, presença interior constante em mim, que com a sua vida me testemunhou o valor do Amor, da Esperança, do Sonho e da Luta.
Dedico, também, este trabalho a todos aqueles que com o seu desempenho são apoio ao crescimento de outros.

Agradecimento

Como tudo o que fazemos tem uma razão de ser e completa-se naquilo que somos e na qualidade humana que construímos com a nossa vida, aqui apresento o meu agradecimento a todos aqueles e aquelas que contribuíram para a realização deste trabalho.

À minha família mais próxima que sempre valorizou a minha formação e também por me ter disponibilizado recursos informáticos.

Ao professor Jorge Serrano, pelo acompanhamento prestado e exemplo de crença na possibilidade de mudar o que parecia, antes, inatingível e impossível.

Aos órgãos da direcção actual da escola e seu Director, bem como ao antecessor Conselho Executivo (assim designada no ano transacto) e Conselho Pedagógico, por terem disponibilizado os recursos necessários, assim como, oferecido a sua simpatia e valorização pelo trabalho de investigação que efectuava.

Aos professores do Curso de Mestrado em Ciências de Educação na área de Educação Especial e no Domínio Cognitivo Motor, pelas novas descobertas e ensinamentos que me proporcionaram.

Às minhas colegas da parte curricular do mestrado, em especial à Rosa, pela amizade e interacções sadias que sempre senti na relação humana e que tanto valorizo na minha vida.

Ao empenhamento dos alunos colaboradores da turma do Rui, sem eles como agentes não teria sido possível ajudar o Rui, nem dar vida ao projecto.

À turma do Rui pela disponibilidade demonstrada frente aos questionários propostos, bem como aceitarem pacificamente a minha presença nas aulas que observei.

À directora da turma do Rui, professora Conceição Rodrigues por ter facultado algum tempo para a realização da entrevista, no final do ano lectivo, bem como ao professor Monteiro, por ter sido tão prestável e ter-me autorizado, sem quaisquer reservas, a observação das suas aulas.

À minha colega de profissão, Conceição Pires, que se disponibilizou, sempre que possível, apoiando-me com as suas leituras críticas e feedback durante esta aprendizagem, assim como à minha colega Deolinda Lopes que gentilmente aceitou fazer a tradução do resumo e palavras-chave para a língua inglesa. Muito obrigada a todos vós.

Resumo

Este trabalho encontra-se inserido na modalidade de projecto de investigação – acção e pretendeu modificar a situação de um aluno do 11º ano, com a Síndrome de Asperger, que revelava muitas dificuldades ao nível da autonomia e socialização, sendo, por isso, um estudo de caso.

Adoptámos uma abordagem interpretativa/qualitativa. Nos instrumentos de recolha de dados destacamos a recolha documental, a sociometria e as entrevistas.

Através das interações criadas, alusivas ao ambiente de uma escola inclusiva e à prática de uma educação inclusiva, proporcionámos um ambiente humanizante que facultasse o apoio ao aluno nas áreas que se evidenciavam prioritárias.

Após cada roteiro de actividades procedíamos a um balanço que averiguava o final de um ciclo e o início de outro. Utilizando estratégias como o convite, o desafio e a aposta, observava-se que o aluno cedia à exigência dos pares e, dessa forma, emergia o seu caminho de desenvolvimento. Respeitámos o ritmo do seu progresso. No final da intervenção observámos que as práticas pedagógicas, nomeadamente as actividades realizadas pelos alunos colaboradores no contexto escola e seus arredores, facilitaram a emergência e desenvolvimento de uma comunidade de aprendizagem que possibilitou um desenvolvimento do aluno ao nível da sua socialização e autonomia.

Palavras-chave: Escola Inclusiva, Síndrome de Asperger, Socialização e Autonomia.

Abstract

This is part of an investigation – action project, the purpose of which is to alter the situation of an eleventh grade student suffering from Asperger Syndrome who revealed much difficulty as far as his autonomy and socialization are concerned, therefore becoming a study case.



We adopted an interpretative / qualitative approach. As to the instruments of data storing, we highlight documental collecting, sociometric testing and interviews.

Through the interactions we created, coherent with an inclusive school and educational practice, we provided a humanizing environment that would allow for student support in the priority areas.

After each activity itinerary we would evaluate the process to determine the end of a cycle and the beginning of another. Through strategies such as inviting, challenging and betting, we witnessed the student giving in to the demands of his peers and to the emergence of the way to his development. His progress rhythm was respected. At the end of our intervention we could testify that the pedagogical practices, namely the activities held by the collaborative students in the school area and in its surroundings, made it easier for us to create and develop a learning community that allowed for the student to develop socially and autonomously.

Key-words: inclusive school, Asperger Syndrome, socialization, autonomy.

Abreviaturas, siglas e símbolos

ADI	Autism Diagnostic Interview
ADOS	Autism Diagnostic Observation Sch
AML	Área Metropolitana de Lisboa
APSA	Associação Portuguesa de Síndrome de Asperger
ASD	Distúrbio do Espectro do Autismo
ASSQ	Functionig Autism Spectrum Screening Questionnair
ATL	Actividade de tempo livre
AVD	Actividades da vida diária
CAST	Childhood Asperger Syndrome Test
CMS	Câmara Municipal do Seixal
DSM IV	Manual de Diagnóstico e Estatística de Perturbações Mentais
IDEA	Inventário do espectro autista
NEE	Necessidades Educativas Especiais
OMS	Organização Mundial de Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
PCE	Projecto Curricular de Escola
PCT	Projecto Curricular de Turma
PEE	Projecto Educativo de Escola
PEI	Programa Educativo Individual
RAP/OE	Relatório de avaliação Psicoeducacional / Orientações educativas
RTP	Relatório Técnico – Pedagógico
SA	Síndrome de Asperger
TDA-H	Défice de Atenção e Hiperactividade
TOC	Transtorno obsessivo compulsivo
TOM	Teoria da mente
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
	Símbolo que representa as posições dos alunos colaboradores durante o deslocamento do Rui
	Símbolo que representa o caminho percorrido pelo Rui

Índice

Epígrafe	2
Dedicatória.....	3
Agradecimento.....	4
Resumo	5
Abstract.....	6
Abreviaturas, siglas e símbolos	7
Índice de Quadros.....	12
Índice de Ilustrações	13
Introdução.....	14
PARTE I -ENQUADRAMENTO TEORICO	16
1. A Educação Inclusiva	17
1.1 Revisitando a história.....	17
1.2 A educação inclusiva e a escola inclusiva. Problematização conceptual e obstáculos.....	20
1.3 Princípios da escola inclusiva.....	24
1.4 Estratégias de inclusão na sala de aula.....	26
1.4.1 Orientações genéricas.....	26
1.4.2 A aprendizagem cooperativa	27
1.5 Interações pro-inclusão: representações mentais e o corpo.....	29
2. A Síndrome de Asperger.....	34
2.1 Etiologia e evolução conceptual	34
2.2 Características principais.....	40
2.3 Avaliação e diagnóstico da SA.....	41
2.3.1. Comorbidades ou Diagnóstico Diferencial.....	49
2.4 Funcionamento neuropsicológico.....	52
2.4.1 Cegueira da mente e a limitação da “Teoria da Mente”.....	52
2.4.2 Teoria do deficit da função executiva.....	54
2.4.3 Teoria da “Disfunção do hemisfério cerebral direito” ou Transtorno de aprendizagem não verbal.....	56
2.5 A Síndrome de Asperger desde a infância até à idade adulta.....	57
2.5.1 Aspectos positivos.....	57
2.5.2 Principais dificuldades.....	58
2.5.3 Necessidades de intervenção educativa.....	61
2.6. Estratégias educativas junto de alunos com SA.....	64
2.7. O contexto familiar face à Síndrome de Asperger.....	71
PARTE II - ENQUADRAMENTO EMPÍRICO.....	73

1. Aspectos metodológicos.....	74
1.1 O paradigma da investigação – acção.....	74
1.2 Formulação do problema.....	76
1.3 Questão de partida.....	77
1.4 Objectivos gerais e específicos.....	78
1.5 Modos de recolha de dados.....	78
1.5.1 A análise documental.....	79
1.5.2 A entrevista.....	79
1.5.3 A observação naturalista.....	82
1.5.4 A sociometria.....	83
1.5.5 Notas de campo.....	86
1.6 Procedimentos.....	86
1.6.1 A análise documental.....	86
1.6.2 A entrevista.....	87
1.6.3 A observação naturalista.....	88
1.6.4 A sociometria.....	89
1.6.5 As notas de campo.....	91
2. Contextualização e caracterização da situação - problema.....	93
2.1 O meio.....	93
2.2 A escola.....	93
2.3 A turma.....	94
2.4 O aluno - alvo.....	96
2.4.1 História clínica.....	97
2.4.2 História familiar.....	98
2.4.3 Perfil educacional.....	98
2.4.3.1 Do aluno.....	98
2.4.3.2 Do grupo - turma.....	101
2.4.4 Síntese relevante.....	102
2.4.4.1 Do aluno.....	102
2.4.4.2 Do grupo - turma.....	103
PARTE III – PLANO DE ACÇÃO.....	105
1. Pressupostos teóricos.....	106
2. Pressupostos empíricos.....	110
3. Planificação.....	111
4. A intervenção passo a passo.....	114
5. Avaliação sumativa da intervenção.....	131

CONSIDERAÇÕES FINAIS	137
SUGESTÕES DE CONTINUIDADE.....	140
FONTES DE CONSULTA	141
Referências Bibliográficas.....	141
Referências Electrónicas.....	144
Referências Legislativas	146
APÊNDICES	I
Apêndice 1: Caracterização da turma a que pertence o Rui	I
Apêndice 2: Codificação dos alunos da turma.	V
Apêndice 3: Notas de campo	VI
Apêndice 4: Matriz Sociométrica de Escolhas. Primeira Aplicação.	XVII
Apêndice 5: Matriz Sociométrica de Rejeições. Primeira Aplicação.....	XVIII
Apêndice 6: Matriz Sociométrica de Escolhas/Reciprocidades. Primeira Aplicação.	XIX
Apêndice 7: Cálculos para o Sociograma de Escolhas. Primeira Aplicação.....	XX
Apêndice 8: Cálculos para o Sociograma de Rejeições. Primeira Aplicação.	XXI
Apêndice 9: Sociograma em Alvo de Escolhas/Turma. Primeira Aplicação.....	XXII
Apêndice 10: Sociograma em Alvo de Escolhas/Reciprocidades/Turma. Primeira Aplicação.	XXIII
Apêndice 11: Sociograma em Alvo de Rejeições/Turma. Primeira Aplicação.....	XXIV
Apêndice 12: Sociograma em Alvo –Individual do Aluno nº10 / Rejeições. Primeira Aplicação.....	XXV
Apêndice 13: Sociograma em Alvo-Individual do Aluno nº10/Escolhas por Critério. Primeira Aplicação.....	XXVI
Apêndice 14: Resultado das perguntas sobre os pontos fortes e emergentes de cada elemento da turma	XXVII
Apêndice 14: Roteiro de Actividades 1/ Sessão 1	XXIX
Apêndice 14: Roteiro de Actividades 2/ Sessão 2	XXX
Apêndice 14: Roteiro de Actividades 3/ Sessão 3	XXXI
Apêndice 14: Roteiro de Actividades 4/ Sessão 4	XXXII
Apêndice 14: Roteiro de Actividades 5/ Sessão 5	XXXIII
Apêndice 14: Roteiro de Actividades 6/ Sessão 6	XXXIV
Apêndice 14: Roteiro de Actividades 7/ Sessão 7	XXXV
Apêndice 14: Roteiro de Actividades 8/ Sessão 8	XXXVI

Apêndice 25: Guião da entrevista aos alunos colaboradores (E1)	XXXVII
Apêndice 29: Protocolo da primeira entrevista aos alunos (E1)	XXXVIII
Apêndice 33: Análise de conteúdo da entrevista E1	XLVI
Apêndice 37: Protocolo da Primeira Observação Naturalista, O1.	L
Apêndice 38: Protocolo da Segunda Observação Naturalista, O2	LIV
Apêndice 39: Análise do protocolo de Observação naturalista, O1	LVII
Apêndice 40: Análise de conteúdo do protocolo de Observação Naturalista, O2.....	LIX
Apêndice 14: Roteiro de Actividades 9/ Sessão 9	LX
Apêndice 26: Guião da entrevista ao aluno colaborador D	LXI
Apêndice 30: Protocolo da entrevista individual ao aluno colaborador D (E2).....	LXII
Apêndice 34: Análise de conteúdo da entrevista E2	LXV
Apêndice 14: Roteiro de Actividades 10/ Sessão 10	LXVIII
Apêndice 14: Roteiro de Actividades 11/ Sessão 11	LXIX
Apêndice 14: Roteiro de Actividades 12/ Sessão 12	LXX
Apêndice 14: Roteiro de Actividades 13/ Sessão 13	LXXI
Apêndice 14: Roteiro de Actividades 14/ Sessão 14	LXXII
Apêndice 14: Roteiro de Actividades 15/ Sessão 15	LXXIII
Apêndice 14: Roteiro de Actividades 16/ Sessão 16	LXXIV
Apêndice 14: Roteiro de Actividades 18/ Sessão 18	LXXV
Apêndice 14: Roteiro de Actividades 19/ Sessão 19	LXXVI
Apêndice 15: Matriz Sociométrica de Escolhas. Segunda Aplicação.	LXXVII
Apêndice 16: Matriz Sociométrica de Rejeições. Segunda Aplicação.....	LXXVIII
Apêndice 17: Matriz Sociométrica de Escolhas/Reciprocidades. Segunda Aplicação. ..	LXXIX
Apêndice 18: Cálculos para o Sociograma de Escolhas. Segunda Aplicação.....	LXXX
Apêndice 19: Cálculos para o Sociograma de Rejeições. Segunda Aplicação.	LXXXI
Apêndice 20: Sociograma em Alvo de Escolhas/Turma. Segunda Aplicação.	LXXXII
Apêndice 21: Sociograma em Alvo de Escolhas/Reciprocidades/Turma. Segunda Aplicação.	LXXXIII
Apêndice 22: Sociograma em Alvo de Rejeições / Turma . Segunda Aplicação.....	LXXXIV
Apêndice 23: Sociograma em Alvo –Individual do Aluno nº10 / Rejeições. Segunda Aplicação.....	LXXXV
Apêndice 24: Sociograma em Alvo-Individual do Aluno nº10/Escolhas por Critério. Segunda Aplicação.....	LXXXVI

Apêndice 14: Roteiro de Actividades 17/ Sessão 17.....	LXXXVII
Apêndice 14: Roteiro de Actividades 20/ Sessão 20.....	LXXXVIII
Apêndice 27: Guião da segunda entrevista aos alunos colaboradores (E3).....	LXXXIX
Apêndice 28: Guião da entrevista à Directora de Turma	XC
Apêndice 31: Protocolo da segunda entrevista aos alunos E3.....	XCI
Apêndice 32: Protocolo da entrevista à Directora de Turma (E4)	XCVII
ANEXOS.....	CIX
Anexo 1: Relatório médico do Rui.....	CIX
Anexo 2: Relatório de Avaliação Psicoeducacional / Orientações Educativas.....	CXI
Anexo 3: Programa Educativo Individual do Rui no ano lectivo 2008/2009.....	CXXIV
Anexo 4: Questionário para a aplicação da sociometria.....	CXXXIV
Anexo 5 - Tabela de Salvosa.....	CXXXV
Anexo 6: Respostas ao questionário na primeira aplicação da sociometria.....	CXXXVII
Anexo 7: Respostas ao questionário na segunda aplicação da sociometria.....	CLVIII
Anexo 8: Questionário para a elaboração da caracterização da turma.....	CLXXVII
Anexo 9: Canção inventada pelo Rui no último dia de aulas do terceiro período	CLXXVIII
Anexo 10: Projecto Curricular de Turma, PCT.....	CLXXIX
Anexo 11: Jogo proposto aos alunos para lançamento do trabalho na turma.....	CLXXXII
Anexo 12: Representação da turma com bonecos feitos pelo Rui, após a sua primeira visita de estudo.....	CLXXXIII

Índice de Quadros

Quadro 1: Critérios de diagnóstico da SA de Gillberg e Gillberg (adaptado de Attwood, 2007, p.209).....	37
Quadro 2: Critérios de diagnóstico da SA, segundo Szatmari, Bremner e Nagy (adaptado de Attwood, 2007, p.210):	37
Quadro 3: Escala de diagnóstico para adultos, segundo Tantam (adaptado de Borreguero, 2006, p.42)	39
Quadro 4: Critérios de diagnóstico da SA, segundo o DSM-IV (adaptado de Attwood, 2007, p.211)	42
Quadro 5: Critérios de diagnóstico da SA, segundo o ICD-10 (adaptado de Attwood, 2007, pp. 212-213).....	43
Quadro 6: Classificações diagnósticas DSM-IV e ICD-10.....	44
Quadro 7: Comportamentos referidos por Gillberg e Gillberg (adaptado de Attwood, 2007, p.37)	48
Quadro 8: Informações relevantes relativas ao aluno - alvo.....	103
Quadro 9: Informações relevantes relativas ao grupo - turma.....	104
Quadro 10: Proposta de planificação da Intervenção para o Rui.....	113

Índice de Ilustrações

Ilustração1: As diferenças no grau de entendimento da teoria da mente em crianças com e sem autismo, Williams e Wright (2008, p. 40).	53
Ilustração2: Os diversos índices do desenvolvimento da teoria da mente para quatro jovens, Williams e Wright (2008, p. 41).	53
Ilustração3: Localização dos Lobos Frontal, Occipital, Temporal.	54
Ilustração 4: Gráfico de expectativas dos alunos.....	101
Ilustração 5: Percurso efectuado pelo Rui entre a escola e o café, vigiado pelos alunos colaboradores	127

Introdução

A Síndrome de Asperger (SA) é entendida por Borreguero (2006) como uma fascinante e misteriosa entidade clínica. Para esta autora, as pessoas com SA apresentam uma boa capacidade intelectual, mas revelam dificuldades na compreensão das subtilidades, que a maioria das outras pessoas aprende intuitivamente durante a infância.

Segundo Williams (1995) as crianças com SA ao serem consideradas muitas vezes pelos colegas como excêntricas, peculiares e com inabilidades sociais inatas representam, para as instituições escolares, um desafio especial.

O presente trabalho tem como objectivo apresentar e relatar o desenvolvimento de um projecto de investigação – acção, cuja intervenção contribuiu para melhorar uma situação sinalizada no ano lectivo 2002/2003, altura em que, numa consulta de Pediatria de Desenvolvimento, foi diagnosticado a SA a um aluno que frequentava o segundo ciclo. É também por esse motivo um estudo de caso, já que, como afirma Bogdan e Biklen (1994, p. 89), “...consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico.”

Assim, este trabalho pretende favorecer o desenvolvimento de competências nas áreas da socialização e da autonomia desse aluno, inserido presentemente numa turma do 11º ano de escolaridade. A circunstância de se ter silenciado, perante os alunos da turma, a condição vivida por este aluno durante o 10º ano de escolaridade, evidenciou que tal atitude não favoreceu a sua inclusão.

Através de uma melhor inclusão do aluno na turma, criando um ambiente humanizante, desejamos que o aluno, por um lado, melhore a sua interacção com a turma, assim como, a turma passe a interagir mais com ele e, por outro lado, pretendemos que desenvolva a sua autonomia. Tendo em conta os bons resultados académicos do aluno e as suas aspirações académicas (os estudos universitários como uma meta a alcançar) torna-se necessário melhorar o seu desempenho funcional.

Como afirma Brown (1989, citado por Vieira e Pereira, 2007, p.71), “é funcional tudo aquilo que, se o aluno não fizer, alguém tem de fazer por ele”, mas, como escreveu Vigotsky (1986, citado por Sanches e Teodoro, 2007, p.140), "o que a criança pode fazer hoje em cooperação será capaz de o fazer amanhã sozinha", acreditamos que este trabalho possa também contribuir para aumentar a crença no crescimento das pessoas caracterizadas como tendo necessidades educativas especiais, NEE.

O trabalho encontra-se organizado em três partes.

Na primeira parte apresentamos um quadro de referência teórico sobre dois temas que servem de base à intervenção. O primeiro tema centra-se na educação inclusiva (aspectos históricos relevantes, obstáculos e sua problematização conceptual) e na escola inclusiva (princípios e estratégias para a sala de aula) referindo-se também a temática das interações, representações mentais e o corpo. O segundo tema aborda a SA no que concerne, à etiologia e evolução histórica do conceito; às características principais; ao diagnóstico; ao funcionamento neuropsicológico; às estratégias educativas, emocionais e cognitivas; ao contexto familiar e ao desenvolvimento desde a infância à idade adulta relativamente aos aspectos positivos, dificuldades, necessidades e estratégias de intervenção educativa.

A segunda parte refere-se à problematização e à metodologia. Elaboramos uma formulação do problema, propomos uma questão de partida, objectivos, apresentamos os instrumentos de recolha de dados, bem como, os procedimentos adoptados na respectiva recolha de dados e atendendo ao meio, escola, turma e aluno – alvo fazemos a contextualização e caracterização da situação – problema.

Na terceira parte apresentamos um plano de acção, onde constam os pressupostos teóricos e empíricos, a planificação e o relato da intervenção, assim como a respectiva avaliação.

Ao longo do trabalho pretendemos transmitir a noção de Lewin com a aplicação de um processo em “espiral de planificação, acção, observação e reflexão”. (Máximo-Esteves, 2008, p.21)

Sempre que fizemos transcrições de textos escritos em idioma diferente do português considere-se a tradução para a língua portuguesa feita pela autora do trabalho.

PARTE I

ENQUADRAMENTO TEORICO

1. A Educação Inclusiva

1.1 Revisitando a história.

Segundo Vieira e Pereira (2007) a história da humanidade, no que concerne à pessoa com deficiência, mostra-nos um longo caminho carregado de desumanização, exclusão, avanços e retrocessos, percorrido desde a Antiguidade Oriental, onde essas pessoas eram adoradas como se fossem deuses, passando pela Antiguidade Clássica, onde eram vistas como possesas de demónios, por isso marginalizadas, e na Idade Média onde eram vistas como seres imperfeitos, sem direito de pertencer à sociedade. Para estes autores, este afastamento perdurou também dentro da perspectiva religiosa até ao início do Renascimento, momento em que a deficiência passa a ser analisada sob a perspectiva da razão, começando a actuar-se numa óptica médica e científica.

Para Sanches e Teodoro (2006) no séc. XX, nos anos sessenta, nos países do norte da Europa investe-se “(...) na escolarização das crianças em situação de deficiência sensorial, no sistema regular de ensino”(idem, p.64), acompanhados por professores formados em ensino especial, surgindo assim um movimento de integração social e escolar, que se tem vindo a desenvolver até aos dias de hoje. Estes autores consideram que a integração assenta, então, num princípio de “normalização”(ibidem, p.64). Ainda segundo Sanches e Teodoro (2006), este princípio não significa tornar o deficiente normal, mas sim defender que devem ser dadas às pessoas em situação de deficiência as mesmas condições que são oferecidas às pessoas ‘normais’ na sociedade em que vivem.

Em contexto escolar, os referidos autores consideram que a integração pressupõe que o aluno em situação de deficiência entre no modelo de escola já existente para os outros alunos, cabendo adaptar-se a esse modelo. Referem também que a integração centrada no aluno significa que o atendimento ao aluno faz-se em salas de apoio pedagógico após um diagnóstico do foro médico ou/e psicológico e ainda que tal apoio é equacionado de forma a não provocar qualquer perturbação na classe regular. Narraram ainda os mesmos autores que, a permanência destes alunos na escola não implicava mudanças a nível do currículo nem a nível das estratégias pedagógicas utilizadas e que os professores especialistas, os psicólogos e os terapeutas eram os agentes fundamentais dessa intervenção.

Sobre a integração centrada na escola, os autores mencionam que a escola deve responder à individualidade de cada aluno e às suas necessidades especiais; o atendimento do

apoio pedagógico é proporcionado nas salas de aulas e o professor especialista é considerado um recurso da escola. Referem também que, o recurso a medidas mais restritivas como a sala de apoio, classe especial ou ensino especial, só deve realizar-se depois de esgotadas todas as possibilidades de utilização e de adaptação à turma do ensino regular.

De acordo com Sanches e Teodoro (2006) no Reino Unido, em 1978, é publicado um relatório elaborado por uma comissão de inquérito, presidida por Mary Warnock, sobre a situação das crianças deficientes intitulado Warnock Report (1978) introduzindo este trabalho um novo conceito para a substituição da categorização por deficiência.

Warnock¹ (1978) propõe o conceito de necessidades educativas especiais, NEE, e também que sejam analisadas as dificuldades escolares das crianças, não em função de critérios médicos, mas em função de critérios educativos.

Segundo Vieira e Pereira (2007), a Educação Especial assume uma importante função no apoio aos alunos com NEE, e é com o Education Act (1981) que o conceito vai ser definido oficialmente em Inglaterra.

Na Tailândia, em Jomtien, é realizada a Conferência Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990), onde é elaborada a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, construindo-se um plano de acção para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Este plano de acção revela uma visão mais abrangente: promove o acesso à educação, universalizando-a e melhorando a sua qualidade e equidade; concentra a atenção na aprendizagem; amplia os meios e o raio de acção da educação básica; inclui as alianças como parte fundamental da educação; propicia um ambiente adequado à aprendizagem; aponta para o desenvolvimento de uma política contextualizada de apoio, uma mobilização de recursos, uma solidariedade internacional estabelecendo-se objectivos, metas e calendários de implementação, de modo a que a educação para todos seja uma realidade.

A realização da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais (UNESCO, 1994) participada por noventa e quatro países, incluindo Portugal, e vinte e cinco organizações internacionais, proporcionou que se obtivesse um acordo sobre os princípios fundamentais da escola e da educação inclusiva. Segundo Sanches e Teodoro (2006) com a elaboração da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994); onde constam princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais; sai reforçado não apenas o resultado da Conferência Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990), mas também,

¹ <http://sen.ttrb.ac.uk/attachments/21739b8e-5245-4709-b433-c14b08365634.pdf>

inserindo-se num contexto mais alargado dos direitos da criança e do Homem (faz referência à já conhecida “Declaração Universal dos Direitos do Homem” (ONU, 1948), e à “Convenção das Nações Unidas relativa aos Direitos da Criança” (ONU, 1989)), reforça-se as normas das Nações Unidas sobre a igualdade de oportunidades para as pessoas com deficiência (ONU, 1993), oficializando-se o termo Inclusão no campo educacional.

Outros documentos foram também relevantes, a Cimeira Mundial sobre o Desenvolvimento Social² (Copenhaga, 1995), onde entre muitos temas se defendeu que o desenvolvimento social era indissociável da democracia, e que o respeito pelos direitos do Homem implicava a participação da sociedade civil; a Carta de Luxemburgo (Programa Helios II³, 1996), que defendia o cidadão deficiente, colocando-o no centro de cada projecto educativo e fossem reconhecidas as suas capacidades e as suas necessidades educativas específicas; o Fórum Mundial de Educação (UNESCO, 2000), em Dakar, cujo objectivo era atingir até ao ano 2015 a educação para todos, uma educação orientada para explorar os talentos e as capacidades de cada pessoa, e a Declaração de Madrid⁴ (Congresso Europeu de Pessoas com Deficiência, 2002), devido a propor orientações na política educativa, de forma a combater a exclusão e promover a inclusão social e escolar.

Na sequência destes documentos, segundo o Relatório da Agencia Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial (2008), é elaborada a Declaração de Lisboa⁵. Segundo a mesma fonte, a Declaração de Lisboa (2008), realizada no quadro da presidência portuguesa da União Europeia, onde o Ministério da Educação de Portugal em cooperação com a Agência Europeia para o Desenvolvimento em Necessidades Especiais de Educação, organizou uma audição parlamentar denominada Young Voices: Meeting Diversity in Education (Vozes Jovens: Ao Encontro da Diversidade na Educação) onde os jovens reflectiram e debateram questões relativas às principais melhorias e desafios no que respeita à própria educação, sugestões, pontos de vista sobre a educação inclusiva, desafios, benefícios, barreiras, recomendações, e principais obstáculos a serem vencidos para que se possam alcançar as respectivas expectativas.

²http://europa.eu/legislation_summaries/employment_and_social_policy/international_dimension_and_enlargement/c11902_pt.htm

³ <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2002:021E:0246:0251:PT:PDF>

⁴ <http://translate.google.pt/translate?hl=pt->

[PT&langpair=en%7Cpt&u=http://www.handicap.dk/dokumenter/rapporter-notater/otbworddocument.2005-03-10.0463835134/downloadFile](http://www.handicap.dk/dokumenter/rapporter-notater/otbworddocument.2005-03-10.0463835134/downloadFile)

⁵ http://www.oei.es/EEspecial_declaracao_lisboa.pdf e www.european-agency.org

Para Sanches e Teodoro (2006), o conceito de necessidades educativas especiais, NEE, vai-se transformando ao longo da História da Educação Especial, como já citado na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) onde a expressão “necessidades educativas especiais” (idem, p. 67) se refere a “todas as crianças e jovens cujas carências se relacionam com deficiências ou dificuldades escolares. Muitas crianças apresentam dificuldades escolares e conseqüentemente têm necessidades educativas especiais, em determinado momento da sua escolaridade.” (ibidem, p. 67).

Temos também Armstrong e Barton (2003, citado por Sanches e Teodoro, 2006) que afirmam que os alunos com necessidades educativas especiais,

são alunos que têm dificuldades de aprendizagem, muito ligeiras ou mais graves, no plano intelectual ou do domínio da escrita e da leitura. A maioria dos alunos tem insucesso nas aprendizagens básicas. Muitos deles são jovens que têm perturbações afectivas ou do comportamento, mais ou menos graves, de origem diversa (idem, p.67).

Segundo o relatório⁶ (UNESCO, 2005) a educação inclusiva assenta no princípio de que deviam ser dadas a todas as crianças, a possibilidade de aprenderem juntas constituindo assim, uma estratégia fundamental para acabar com os problemas da exclusão.

1.2 A educação inclusiva e a escola inclusiva. Problematização conceptual e obstáculos.

Segundo Sanches e Teodoro (2006) apesar de a integração ter conseguido inserir o aluno com necessidades educativas especiais na escola e na sociedade, a sua prática revela que é o aluno que tem que se adaptar ao sistema. Deste modo, os autores referem que a integração revelou-se não estar isenta de segregação, por um lado, o facto de dentro da mesma escola separar os alunos em dois grupos, os que têm necessidades e os que não têm necessidades educativas especiais, e por outro lado, a estratégia de apoio que consistia em retirar o aluno da sua sala de aula, separando-o da sua turma por determinado tempo, para numa sala própria ser atendido nas compensações que necessita, por alguém especializado, gerou um “sub - sistema de Educação Especial, dentro das escolas do ensino regular.” (idem, p. 68).

Segundo Ainscow e Ferreira (2003, p.104) a educação inclusiva “imersu no centro das preocupações da educação especial e de seu compromisso com a educação da pessoa com deficiência.”

⁶ http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_43.pdf

De acordo com Sanches e Teodoro (2006) surge então o movimento da inclusão; visão que pressupõe que o aluno já esteja dentro da escola, pois o ensino é para todos e com todos; cujos princípios fundamentais da escola inclusiva constam na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994).

De acordo com Faure (1972, citado por Vieira e Pereira, 2007, p.20) todo o ser humano “vem ao mundo com um lote de potencialidades que tanto podem abortar como tomar forma em função das circunstâncias favoráveis ou desfavoráveis onde o indivíduo é chamado a evoluir. É, portanto, por essência educável”.

Vieira e Pereira (2007, p.20) citam que “a educação é hoje tida como um valor inquestionável. Nenhuma das grandes declarações de direitos do ser humano a omite como ideal, como princípio ou como finalidade de um futuro que o homem deseja sempre melhor.” Os autores referem também a existência de um homem como um ser biologicamente inacabado, que para sobreviver e desenvolver-se é chamado a aprender permanentemente na sua vida.

Segundo Rodrigues (2003)

ainda que tão presentes e determinantes para a nossa evolução e entendimento do mundo em que vivemos, os conceitos de diversidade e inclusão defrontam-se, no entanto, com grandes problemas quando se procuram transpor para o domínio da cultura e da educação (idem, p.90).

Neste contexto lança a questão “poderá existir uma escola inclusiva numa sociedade que não o é?” (ibidem, p.91).

De acordo com Rodrigues (2003) “A expressão educação inclusiva chama, assim, a atenção para a importância determinante que o processo de inclusão deve ter na comunidade e na família” (idem, p.91).

Refere ainda o autor que estar incluído na escola ultrapassa a presença física, “é um sentimento e uma prática mútua de pertença entre a escola e a criança, isto é, o jovem sentir que pertence à escola e a escola sentir que é responsável por ele.” (ibidem, p.95).

Segundo Serrano (2004, p.2) a inclusão ou exclusão escolares são “um processo em aberto para todo e qualquer aluno e como tal deve ser encarado, não só a nível conceptual, como, também a nível de acção, implicando, numa e noutra dimensões, a totalidade dos agentes de cada comunidade educativa.”⁷

⁷ http://www.proformar.org/revista/edicao_2/pag_2.htm

Calderón⁸ (2003) considera que a inclusão deve ser concebida como uma organização política da sociedade civil, na luta pela defesa das minorias e no acesso à educação. O autor refere que, assumir uma educação inclusiva é também transcender o âmbito escolar e apostar no desenvolvimento das potencialidades individuais, para promover o seu sucesso pessoal e académico. Neste contexto, de acordo com o autor, torna-se fundamental que os estudantes caracterizados como apresentando NEE disponham de currículos funcionais⁹, de forma a tornarem-se mais autónomos e independentes na sua vida diária, praticando a socialização das aprendizagens incluídos numa comunidade natural, onde podem aproveitar as experiências e interações de forma a favorecer cada tipo de aprendizagem. Sem a existência de um clima afectivo e didáctico, o autor defende que não se irão proporcionar outras formas de união humana mais avançadas, onde se podem desenvolver processos naturais de aprendizagem e o desenvolvimento das pessoas.

Para a UNESCO (2005), a inclusão é definida como “uma forma dinâmica de responder positivamente à diversidade dos alunos e de olhar para as diferenças individuais não como problemas, mas como oportunidades para enriquecer a aprendizagem.” (idem, p.9) e referiu quatro elementos fundamentais para a caracterização do conceito da inclusão:

- A Inclusão é um processo. Isto significa que a inclusão tem que ser vista como uma procura sem limites para encontrar as melhores formas de responder à diversidade. Significa aprender a viver com a diferença e aprender a aprender com ela. Desta forma, as diferenças passam a ser vistas duma maneira mais positiva como um estímulo para encorajar a aprendizagem, entre crianças e adultos.
- A Inclusão preocupa-se com a identificação e eliminação de barreiras. Por isso, implica reunir, examinar e avaliar a informação proveniente de uma larga variedade de fontes antes de planear os melhoramentos em termos de política e de prática. Trata-se de usar vários tipos de evidência para estimular a criatividade e a resolução de problemas.
- A Inclusão visa a presença, a participação e o sucesso de todos os estudantes. Neste caso, “presença” está relacionada com o local onde as crianças são educadas, e com a eficácia e a pontualidade com que o fazem; “participação” refere-se à qualidade das suas experiências enquanto lá estão e, por isso, deve incluir o parecer dos próprios alunos; e “sucesso” tem a ver com os resultados de aprendizagem relativamente ao currículo, e não simplesmente com os resultados dos testes ou dos exames.
- A Inclusão implica uma particular atenção aos grupos de alunos que possam estar em risco de marginalização, exclusão ou mau aproveitamento. Isso mostra a responsabilidade moral de garantir que os grupos que, estatisticamente, estão mais “em risco” sejam cuidadosamente acompanhados, e que, quando necessário, sejam tomadas medidas para garantir a sua presença, participação e sucesso escolar no sistema educativo (ibidem, p.13).

Ainda segundo a UNESCO (2005), o processo da inclusão deve ser gradual e apoiar-se em acções articuladas como são exemplos a “mobilização da opinião, criação de consensos,

⁸ <http://revista.inie.ucr.ac.cr/articulos/1-2003/archivos/inclusion.pdf>.

⁹ Currículo que segundo o autor, se baseia no ensino de destrezas utilizadas na vida diária que permita à pessoa tornar-se mais independente

promoção da análise da situação local, revisão da legislação, apoios a projectos locais” (idem, p.13), ou seja, no seu entender “promover a inclusão significa desenvolver os modelos educacionais e sociais para estarem de acordo com as novas tendências de direcção e estruturas educativas.” (ibidem, p.13).

Sanches e Teodoro (2007) referem que

há muitos obstáculos que podem ser enunciados para não ser praticada uma educação inclusiva, uma educação que se preocupe com o sucesso de cada um e de todos: a falta de formação ou formação inadequada dos professores, a falta de recursos humanos e materiais, os espaços inadequados, as políticas não ajustadas às situações, mas o verdadeiro obstáculo está na forma de pensar na e sobre a diferença e da disponibilidade daí decorrente. É necessário começar com as condições que temos, no intuito de gerar e bem gerir as condições necessárias. Aprende-se fazendo, para fazer melhor (idem, p.114).

Segundo Thomas, Walker e Webb (1998, citado por Sanches e Teodoro, 2006), o *Center for Studies on Inclusive* define escola inclusiva como:

Uma escola que reflecte a comunidade como um todo; os seus membros são abertos, positivos e diversificados; não selecciona, não exclui, não rejeita; não tem barreiras, acessível a todos, em termos físicos e educativos (currículo, apoio e métodos de comunicação); trabalha com, não é competitiva; pratica a democracia, a equidade (ibidem, p.70)..

De acordo com Calderón (2003), para se adaptar o processo de ensino a todos os alunos, será necessário proceder a mudanças na escola, devendo atentar-se na forma de incluir os estudantes nos grupos. Segundo este autor, de entre as várias dificuldades a superar neste processo, podemos mencionar a formação dos profissionais; a organização das escolas; o compromisso da direcção escolar na implementação dos processos; a formação de professores do ensino regular, de forma a estarem preparados para receber alunos com NEE dentro da sala de aula; desconhecimento da maior parte dos membros da escola sobre o conceito de inclusão e escassez de conhecimento sobre a diversidade / heterogeneidade dos estudantes.

Serrano (2004) refere também aspectos que dificultam o desenvolvimento da escola inclusiva, são exemplos: as generalizações apressadas de que a educação inclusiva apenas está relacionada com a aprendizagem e sucesso dos alunos com NEE; existir ainda uma formação de professores predominantemente dirigida a turmas homogéneas em lugar de contemplar a heterogeneidade na diversidade, tornando-se então fundamental capacitar os professores para actuarem como intermediários entre os diversos estilos de aprendizagem e a apropriação do conhecimento; o número excessivo de alunos por turma, por dificultar a gestão da relação entre a aprendizagem e o comportamento; e as equipas educativas serem formadas quase unicamente por professores, sabendo da existência de outro tipo de problemas muito significativos no ambiente escolar. Neste sentido, Serrano (2004) com o objectivo de

complementar o trabalho do professor, propõe a existência, nas escolas, de profissionais da área da intervenção psicológica e sociológica, para responder às necessidades da população escolar actual.

1.3 Princípios da escola inclusiva.

Calderón (2003), no que respeita às linhas de acção que as escolas inclusivas devem adoptar, embora considere fundamental o contexto e a realidade de cada escola, refere princípios que orientam o trabalho do professor, por exemplo: a reflexão sobre a sua prática diária e a busca de alternativas para melhorá-la; a convicção de que todos os professores são necessários para que se obtenha êxito e que a aprendizagem tem uma origem social. Partindo destes princípios, o autor recomenda: o trabalho colaborativo entre os professores, ou seja, um trabalho de planificação em equipa para o desenvolvimento de actividades pretendendo envolver todos os docentes num projecto; estratégias de ensino e aprendizagem que possibilitem, aos estudantes, desenvolver o mesmo trabalho, receber os apoios necessários, promover trabalho cooperativo e colaborativo e utilizar materiais e recursos de cada escola; atenção à diversidade, incluindo-a no currículo, torna-se importante que os docentes partilhem objectivos escolares comuns para que se transforme a política institucional e governamental, e que se abordem assuntos relacionados com os processos de ensino e de aprendizagem, avaliação e o prosseguimento de estudos; administração e organização interna; com o objectivo das escolas se aproximarem a práticas de auto-avaliação, avaliações internas e de conhecimento da cultura organizacional.

Para Calderón (2003) torna-se também importante, além da coesão entre os participantes do projecto educativo de escola, poder haver: uma organização administrativa que permita o trabalho em equipa; colaboração escola – família, factor determinante não apenas para que o projecto educativo surta efeito, mas também para que haja um envolvimento das famílias no trabalho da escola; uma transformação dos recursos e serviços destinados à educação especial, os docentes de apoio devem converter-se na chave do trabalho colaborativo, destinados a participar em toda a escola, tendo em conta que devem estar centrados no currículo, e que além disso, é importante, que na escola haja uma equipa multidisciplinar que se envolva nos projectos da escola.

Serrano (2004) refere a importância dos princípios subjacentes à escola inclusiva constarem no projecto educativo de escola (PEE), serem praticados por todos os agentes da comunidade escolar; assim como, do projecto curricular de escola (PCE) fazerem parte os

princípios orientadores relativos à gestão curricular; e, no projecto curricular de turma (PCT), mencionarem-se os processos de ensino e de aprendizagem que respondam às necessidades dos alunos. Deste modo, de acordo com Serrano (2004, p.2) o PCT “ terá de ser concebido e desenvolvido sob a lógica de resolução de problemas.”

Segundo a UNESCO (2005, p.9) a escola inclusiva apoia-se em três princípios: “acesso à educação gratuita e obrigatória; igualdade, inclusão e não discriminação; direito a uma educação de qualidade nos conteúdos e nas estratégias.”

UNESCO (2005) refere, ainda, como características a “flexibilidade de acordo com as capacidades individuais dos alunos, dando prioridade às suas necessidades e interesses.” (idem, p.14) e também com o objectivo de promover o caminho para a inclusão refere alguns indicadores para as escolas:

- Os alunos são chamados a tomar parte em todos os assuntos e actividades.
- O ensino e aprendizagem são planificados tendo em mente todos os alunos.
- O currículo fomenta a compreensão e o respeito pelas diferenças.
- Durante as aulas todos os alunos participam.
- Recorre-se a uma grande variedade de formas de ensino e estratégias.
- Os alunos sentem que têm sucesso na aprendizagem.
- O currículo procura desenvolver a compreensão das diferentes culturas.
- Os alunos tomam parte nos sistemas de avaliação e acreditação.
- As dificuldades de aprendizagem são vistas como oportunidades para o desenvolvimento da prática (ibidem, p.30).

Sanches e Teodoro (2006, p.72) referem que “numa escola inclusiva só pode existir uma educação inclusiva”.

De acordo com Rodrigues (2003) a educação inclusiva é “uma ruptura com os valores da escola tradicional. Rompe com o conceito de um desenvolvimento curricular único, com o conceito de aluno - padrão estandardizado, com o conceito de aprendizagem como transmissão, de escola como estrutura de reprodução.” (idem, p.99). O autor refere, também, a diversidade como elemento de qualidade na educação, mas, alerta para que esta não extraia a exigência da qualidade sugerindo por isso que se discutam os conceitos de diversidade e qualidade “dando mais qualidade à diversidade e encarando a qualidade como um conceito de exigência situada e contextualizada” (ibidem, p.100).

Para Calderón (2003), a inclusão não significa apenas atender a todos os estudantes na sala de aula, ela vai bem mais longe, passa por viver valores como a aceitação da diferença, a escuta, a compreensão, a resposta às suas necessidades, interesses e potencialidades. Ou seja, para este autor a inclusão dá-se através de processos contextualizados de carácter colectivo, nos quais estejam comprometidos os

pais/encarregados de educação, os professores, os directores/executivos das escolas, os estudantes e todos os membros da comunidade educativa. Desta forma, defende o autor, a inclusão converte-se numa experiência humanizante, onde todos se sentem membros de uma comunidade e contribuem para a existência de uma sociedade mais justa, democrática e solidária e, como tal, também ela inclusiva.

1.4 Estratégias de inclusão na sala de aula.

1.4.1 Orientações genéricas

Segundo a UNESCO (2005) é importante existir flexibilidade ao nível do currículo, tornar possíveis as adaptações, consoante as necessidades dos alunos e permitir aos professores a busca de soluções adequadas a todos e a cada aluno.

Para esta organização, algumas das estratégias possíveis para que se atinja o sucesso de todos os alunos passam por:

- Dar uma margem de tempo flexível para os alunos estudarem determinados assuntos;
- Dar maior liberdade aos professores para escolherem os seus métodos de trabalho;
- Proporcionar aos professores a oportunidade de dar apoio especial em disciplinas práticas (por exemplo orientação e mobilidade) além dos períodos reservados para as disciplinas mais tradicionais;
- Reservar tempo para apoio adicional ao trabalho da sala de aula;
- Dar ênfase aos aspectos ligados ao treino pré-vocacional (idem, p.24).

Para além destas estratégias a organização propõe também que os currículos sejam mais inclusivos. Para esse efeito levantou questões como:

- Que valores humanos estão a ser desenvolvidos através do currículo, promovendo a inclusão?
- Os direitos humanos e os direitos das crianças fazem parte do currículo? Referem-se à coexistência de direitos e responsabilidades, e como são ensinados?
- Os conteúdos do currículo são importantes para a vida e para o futuro das crianças?
- O currículo tem em consideração o género, a identidade cultural e a língua mãe das crianças?
- O currículo inclui educação ambiental?
- Os métodos de ensino são centrados nas crianças e interactivos?
- Como é que os resultados são registados/integrados na revisão do currículo?
- De que forma é que o currículo se relaciona com os sistemas de avaliação nacional?
- Até que ponto as autoridades da educação se responsabilizam pela verificação da sintonia entre a escola e as revisões e negociações curriculares? (ibidem, p. 24).

A UNESCO (2005) sugere, ainda, que sejam adoptadas além de currículos flexíveis também estratégias de ensino e de aprendizagem flexíveis e refere que,

colocar o aluno no centro não significa que os alunos necessitem de ser ensinados separadamente para aprenderem os assuntos e os conteúdos escolares. Na organização da sala de aula podem ser feitas adaptações individuais. Além disso, os alunos podem apoiar-se uns aos outros de acordo com as suas capacidades e áreas fortes. Isso significa olhar para as diferenças como oportunidades de aprendizagem (idem, p.14).

Segundo o relatório síntese da Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial (2005) as estratégias adoptadas com sucesso no primeiro ciclo são um contributo para a inclusão dos alunos nas escolas do segundo e do terceiro ciclos do ensino básico. Dessas estratégias consta, além do ensino cooperativo, da aprendizagem cooperativa, da resolução cooperativa de problemas, do ensino eficaz, também o ensino por áreas curriculares, onde uma pequena equipa pedagógica, num contexto estável, lecciona todo o currículo, e a reestruturação do processo de aprendizagem.

1.4.2 A aprendizagem cooperativa

Kronberg (2003) refere como estratégias para a inclusão a “aprendizagem cooperativa; instrução diferenciada; agrupamentos multietários; aprendizagem experimental; práticas apropriadas ao desenvolvimento; unidades temáticas interdisciplinares; equipas colaborativas e leccionação simultânea.” (idem, p.54). O autor sugere também que se criem oportunidades, no sentido de os profissionais da educação: visitarem escolas de sucesso para a implementação da inclusão; frequentarem grupos de trabalho e de estudo, conferências; debaterem os vídeos previamente analisados sobre o tema; comunicarem com outros educadores com experiência no trabalho de inclusão e lerem artigos sobre a forma de implementar a inclusão. Em jeito de síntese, Kronberg (2003) refere que para se criarem “comunidades de aprendizagem inclusivas” (idem, p.55) é fundamental o “empenho, planificação colaborativa e colaboração na resolução de problemas, assim como uma constante atenção à harmonização de princípios inclusivos com práticas educativas.” (ibidem, p.55).

Nesse sentido, Sanches (2005) refere que a educação inclusiva pode ser conseguida através de práticas, sublinhando a importância da aprendizagem com os pares, que “bem conduzida, revela-se uma estratégia quase indispensável numa escola que se quer de todos e para todos”, (idem, p.135), e do denominado ensino eficaz, que alega “a escola tem o dever de educar e de socializar” (ibidem, p.136).

Sanches e Teodoro (2007) referem que a aprendizagem deve ser feita em grupo e com o grupo fomentando uma aprendizagem “cooperativa, responsável e responsabilizante.” (idem, p.115). Como estratégia, os autores evocam o uso da diferenciação das aprendizagens consoante a especificidade apresentada por cada público, contudo, mencionam uma diferenciação que inclua, ou seja, que parta da diversidade, actue e planifique partindo de uma

turma heterogénea, onde existem os mais diversificados ritmos e estilos de aprendizagem. Estes autores, apoiados em investigações realizadas pela Agência Europeia para o desenvolvimento da educação das pessoas caracterizadas como tendo NEE, referem, “o trabalho cooperativo, a intervenção em parceria, a aprendizagem com os pares, o agrupamento heterogéneo e o ensino efectivo, ao que se pode acrescentar a já praticada tutoria entre alunos” (ibidem, p.115), como possíveis estratégias de inclusão.

Sanches e Teodoro (2007) salientam benefícios do trabalho cooperativo e colaborativo não apenas nos alunos mas também entre os professores, ao se abrirem espaços de partilha sobre os saberes e as experiências, promovem-se condições para uma educação mais adequada a cada criança.

Para César (2003, p.128) “(...) os benefícios conseguidos [com o trabalho colaborativo] não se situam apenas ao nível cognitivo, abrangendo também a socialização, a modificação de atitudes académicas e, até, o domínio dos afectos.” Neste contexto, já alegava Vygotsky (1932/1978, p.86),

a criança aprende melhor quando é confrontada com tarefas que impliquem um desafio cognitivo não muito discrepante, ou seja, que se situem naquilo a que o psicólogo soviético chama de “zona de desenvolvimento próximo”, que considera como sendo “a distância entre o nível de desenvolvimento real, determinado pela resolução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com pares mais capazes.

De acordo com a abordagem deste autor, a aprendizagem envolve a construção social do conhecimento, para a qual é fundamental a natureza das interacções sociais que o professor promove no contexto da sala de aula.

Para que a aprendizagem seja significativa e para que permita o desenvolvimento de todo o potencial cognitivo da criança, Vygotsky (1932/1978) refere que o professor deve promover um processo de aprendizagem que vá além do desenvolvimento real da criança, explorando, assim, o seu desenvolvimento potencial, através do trabalho desenvolvido na criação da zona de desenvolvimento proximal. Refere ainda que, a principal característica da interacção entre aprendizagem e desenvolvimento é que, a aprendizagem só será uma boa aprendizagem se for para além do desenvolvimento real; se não o for, então, não é aprendizagem.

Deste modo, Vygotsky (1932/1978) dá ênfase ao papel dos contextos culturais e da linguagem no processo de aprendizagem, enfatizando a ligação entre as pessoas e o contexto cultural em que vivem e são educadas.

Além da dimensão social, a perspectiva de Vygotsky (1932/1978) considera ainda a

dimensão cognitiva e afectiva enquanto constituintes da consciência, vinculadas por meio de uma relação indissociável de construção e reconstrução dinâmica ao longo de todo o processo. Segundo Vygotsky (1932/1978/2007, p.48) “toda a ideia contém um certo remanescente da relação afectiva do indivíduo com esses aspectos da realidade que a ideia representa”.

1.5 Interações pro-inclusão: representações mentais e o corpo.

Segundo González (2003, p.68) “Existe uma fase prévia à acção para a inclusão que consiste em clarificar as intenções da família, em tentar confirmar o compromisso relativo aos seus filhos com NEE.”

Para Sousa (2008) “A família no sentido restrito é uma estrutura humana que garante o ambiente propício para essa entronização do recém-nascido na humanidade e para a construção harmoniosa da sua personalidade.” (idem, p.106). Para o autor, tal conceito de família não tem que estar associado aos pais biológicos, para cumprir tal papel pode existir um “Outro socializado que se transforme em Outro significativo para o recém-nascido” (ibidem, p.106).

De acordo com Sampaio e Gameiro (1985, citado por Pereira e Freitas, 2001, p.30) “A família é um conjunto de elementos ligados por um conjunto de relações em contínua interacção com o exterior e mantendo o seu equilíbrio ao longo de um processo de desenvolvimento”.

Actualmente a Organização Mundial de saúde (OMS) diz-nos que,

o conceito de família não pode ser limitado a laços de sangue, casa, parceria sexual ou adopção. Qualquer grupo cujas ligações sejam baseadas na confiança, suporte mútuo e destino comum, deve ser encarado como família. Assim, congregações religiosas, grupos de suporte, “gangs”, membros de rua, redes de organizações não governamentais, podem ser vistos como famílias¹⁰.

Neste contexto, Sousa (2008) refere que se estabelecem interacções que levam o recém-nascido a andar, comunicar e falar preparando-o para fazer novas aprendizagens, abrindo-se a “novos Outros” (idem, p.106) e integrando “o nome a atribuir às coisas como o sentido a dar aos objectos, às pessoas, às interacções, às situações.” (ibidem, p.106). Refere também, este autor, uma convergência de pesquisas nos trabalhos de Lorenz (1937), Harlow (1958), Freud (1960), Spitz (1993) e Bowlby (1969).

¹⁰ <http://www.ipv.pt/>

Segundo Sousa (2008) esses trabalhos referem que durante o processo de crescimento é fundamental atender à “importância dos vínculos afectivos, do conforto físico, da estabilidade das relações, numa palavra, das memórias e representações arcaicas, para a construção de uma estrutura de personalidade segura, que possibilite uma interacção serena com um mundo social e físico.” (idem, p.107). Neste contexto, o autor salienta a importância da vivência afectiva, enquanto criança, como alicerce da construção da personalidade e também das interacções sociais para,

construímos as representações mentais sobre a figura materna, sobre o Outro, sobre o meio ambiente físico e social, sobre si próprio, numa palavra sobre quem sou e o que posso esperar dos outros. As representações construídas nas experiências no dia-a-dia com a sua mãe ou substituta e com outros significantes constituem esquemas mentais que são generalizados para outras relações sociais (ibidem, p.110).

Encontramos narrado também em César (2003, p.124) que, “a nossa identidade é um produto das representações simbólicas que temos de nós próprios e que construímos através das múltiplas interacções que estabelecemos com os outros, parte essencial do contexto relacional em que estamos inseridos.”

Neste contexto torna-se relevante uma abordagem sobre o corpo, encontrámos em Sayão¹¹ (2003, citado por Fiamoncini e Galli, 2006, p.1), a seguinte consideração:

falar do homem implica também falar de seu corpo. Corpo estático, em movimento, social, corpo físico, entre outros, pois o corpo em sua idiossincrasia, ao navegar por tempos e lugares diferentes, passa a representar não apenas aquilo que se revela biológico. Mas, o corpo, como lugar onde se inscrevem os elementos culturais presentes nas experiências que os sujeitos vivem ao longo de sua existência, é a primeira forma de identificação, pois logo ao nascer somos identificados através da corporalidade, como homens e mulheres.

Outro conceito de corpo refere Schilder (1999, citado por Stöer e Magalhães, 2005, p.7), o autor cita, “Entende-se por imagem do corpo humano a figuração de nosso corpo formada em nossa mente, ou seja, o modo pelo qual o corpo se apresenta para nós”.

Encontramos também em Clash e Puzinsky (1990, citado por Stöer e Magalhães, 2005, p.73)

... recentemente tem vindo a ser usado o termo “imagens corporais”, designação que procura precisar que não existe uma imagem corporal única e constante em todos os momentos e envolvimentos, mas que, dependendo de vários factores, poderemos constatar a existência de várias imagens. Assim, a noção e o sentimento que temos sobre a aparência e a competência do nosso corpo pode ser completamente distinta em contextos diferentes.

Para Stöer e Magalhães (2005), numa perspectiva psicológica, existem vários aspectos que relacionam o corpo com a comunicação: Um dos aspectos refere ser através do

¹¹ <http://www.efdeportes.com/efd103/moviment.htm>

corpo que se estabelece a primeira forma de comunicação, ou seja, a criança sobrevive, nos primeiros tempos de vida, comunicando e fomentando uma interação entre o seu corpo e o ambiente que a rodeia. Outro aspecto referido pelos autores prende-se com o facto deste tipo de comunicação ser permanente, mesmo quando se utilizam outras formas de comunicação. Em Stöer e Magalhães (2005) surge então o corpo como um meio de transmissão e configuração de significados. Ainda, para estes autores existe outro aspecto, a visibilidade através de atitudes, posturas, gestos, que o corpo emite durante a comunicação, assim como a expressividade do corpo transmite diversos significados, por exemplo a expressão facial pode transmitir os estados de espírito do indivíduo.

De acordo com Stöer e Magalhães (2005); Michel Foucault e Maurice Merleau-Ponty apresentam duas perspectivas da teoria social. Para estes autores, enquanto Foucault defende a existência de uma noção de corpo influenciado pela história, pelos valores sociais e pela organização económica de cada sociedade, Merleau-Ponty afirma que o corpo interage e utiliza hábitos e esquemas que vão permitir que o indivíduo viva em sociedade, embora não rejeite a influência dos valores sociais sobre as culturas do corpo.

Segundo Stöer e Magalhães (2005, p.74), “O corpo é um lugar de exclusão e inclusão social. A comunicação que veicula, aproxima ou afasta as pessoas de determinadas realidades sociais”. Para estes autores existem diversos factores, uns podem ser de decisão pessoal e controlados, enquanto outros não dependem de decisão pessoal do indivíduo e são de difícil alteração, que podem levar à inclusão/exclusão social do corpo. Por exemplo, por um lado, o vestuário, de que são exemplos a moda e as roupas de marca que conferem um status cultural; o cuidado com o corpo; os piercings e as tatuagens, nos adolescentes podem ser considerados uma medida de diferenciação e identificação com realidades diferentes. Por outro lado pode ser através do corpo que a deficiência se manifeste, são exemplos a imobilidade, o tipo de mobilidade; a assimetria; a rigidez; o tremor; o descontrole; amputação. De acordo com Stöer e Magalhães (2005), podemos dizer que na cultura ocidental existem três momentos principais relativamente à visão sobre o corpo: inicialmente o corpo é visto como algo pecaminoso, mais tarde o corpo surge como algo que necessita de ser disciplinado e por fim o corpo aparece como meio de autoconhecimento e como algo importante na construção da personalidade do indivíduo.

Neste contexto mencionamos o filme ‘Crash’, cujo realizador Cronenberg (citado por Stöer e Magalhães, 2005, p.80), numa entrevista diz,

uma mulher que foi transformada por um acidente, que diz “vou incorporar o meu novo corpo na minha sexualidade”, e efectivamente tudo o que ela tem a fazer é encontrar um amante que lide com isso, porque ela não vai esconder partes suas que estão deformadas ou aleijadas. Ela diz: “Não, tudo isto sou eu, este é o meu novo eu, isto é o que eu realmente sou...”

Como conclusão, Stöer e Magalhães (2005, p. 82) afirmam: “a inclusão social e a exclusão social articulam-se com o corpo na construção de identidades e na reivindicação de novas formas de cidadania.”

Segundo Sarason (1990, citado por Kauffman, 2002, p.185)

as escolas podem ser um veículo de mudança social, mas não sobrestimemos a força, real ou potencial do seu impacto. Bastante mais forte é aquele que a sociedade tem nas escolas, um impacto que nas últimas décadas tem sido tão infrutífero quanto poderoso...Para que não haja mal-entendidos: não estou a defender que os objectivos da educação devam incluir a mudança da sociedade.

De acordo com Pereira e Freitas (2001, p.35) “A escola situa-se entre a casa e a sociedade. Se por um lado, o (a) jovem na escola está liberto(a) das pressões da família, é sujeito a outro tipo de exigências e de pressões.”

Para Sousa (2008) a escola é “uma comunidade de actores que se inter-relacionam, numa dinâmica construtiva, momento a momento, respondendo às necessidades de desenvolvimento pessoal e social dos actores envolvidos.” (idem, p. 111). Neste contexto, é fundamental a existência de uma “cultura que favoreça o acolhimento, a comunicação, a cooperação aberta entre alunos, docentes e outros actores onde ninguém se sinta uma ilha mas envolvida num projecto colectivo” (ibidem, p.111).

Encontramos em Sousa (2008) a ideia de escola como “missão terapêutica” (idem, p.111) com capacidade para a reconstrução de identidades feridas, fomentar o sucesso de todos e para todos, promover o acolhimento de todos e a vivência do sentimento de “estado de direito” (ibidem, p.111).

Turnbull, Shank e Leal (1995, citado por Correia, 2003) apoiado nos estudos de Sailor (1991) apresenta uma base conceptual para a inclusão, formada por seis ideias fundamentais. A primeira refere que “Todos os alunos devem ser educados nas escolas das suas residências” (idem, p.19). Os autores defendem esta ideia por ser promotora de inclusão social, beneficiando os alunos nas suas relações, criação de amizades, e participação em actividades na comunidade. A segunda ideia faz alusão ao número de alunos com NEE em cada escola, defendendo que tal percentagem deve ser representativa da sua prevalência, referindo a importância da interacção entre os alunos e as responsabilidades entre os professores serem mais partilhadas. A terceira refere que as escolas se devem regular pela não

rejeição de qualquer aluno, qualquer que seja a sua problemática ou gravidade que suporta. A quarta ideia defende a educação dos alunos com NEE em escolas regulares em ambientes adaptados à sua faixa etária e ao nível de ensino. A quinta ideia prende-se com os métodos de ensino predilectos: o ensino cooperativo e a tutoria entre pares. A sexta ideia diz respeito aos apoios dados pela educação especial, defendendo que tais serviços “não são exclusividade dos alunos com NEE . Eles podem ser utilizados para beneficiar todos os alunos e professores da escola.” (ibidem, p.20).

Neste contexto, numa perspectiva de educação Inclusiva, onde Susan Peters defende como princípio fundamental que todas as crianças tenham a oportunidade de aprender juntas (UNESCO, 2005) torna-se fundamental, por uma lado, de acordo com Sanches (2007), que a intervenção educativa seja realizada partindo da escola e do grupo/turma e não do défice apresentado pelo aluno, e por outro lado, segundo Sasaki (2005, citado por Finger, 2007), que a sociedade deveria ser alterada no sentido de compreender que é ela que necessita conseguir responder às necessidades dos que nela vivem, e por isso daqueles que apresentam uma deficiência, em lugar de se apresentar com condições preliminares para que as pessoas possam fazer parte da sociedade.

2. A Síndrome de Asperger.

2.1 Etiologia e evolução conceptual

Williams (1995, p.1) considera que a SA é “a disfunção mais ligeira do espectro da perturbação autista”. A autora cita Van Krevelen (Wing, 1991, p.1) para referir que na perturbação autista as crianças “vivem no seu próprio mundo” (idem, p.1) enquanto na SA as crianças “vivem no nosso mundo, mas à sua maneira” (ibidem, p.1).

Sigman e Capps (2000) consideram que ainda não se conseguiu diferenciar claramente a Síndrome de Asperger e o Autismo de alto funcionamento.

Da mesma opinião encontrámos Ozonoff, Rogers e Hendren (2003) ao referirem-se à impossibilidade de alegar “se as duas perturbações são funcionalmente diferentes.” (idem, p.32).

Para Attwood (2007), presentemente, a SA é considerada um subgrupo do espectro do autismo com critérios de diagnósticos específicos.

Prudêncio, Comí, Navarro, Pérez, Jorge, e Pascual (2004) ao considerarem que a SA é uma disfunção cujo défice central é o transtorno da cognição social, atribuem um papel à amígdala e sua relação com os circuitos frontoestriados, temporais e cerebelo, por serem estruturas envolvidas no desenvolvimento da relação social.

Borreguero (2006) refere, por um lado, apoiada em dados empíricos recolhidos durante os últimos trinta anos, que existe uma influência de factores genéticos na etiologia da SA com alta probabilidade de existirem vínculos genéticos no quadro do autismo. Por outro lado, a mesma autora considera que, até aos dias de hoje, não se conseguiu encontrar mecanismos genéticos específicos e únicos que estejam na origem do quadro clínico da SA e do Autismo. Refere, ainda, que dada a pobreza do estudo empírico efectuado até aos dias de hoje, não se pode chegar a conclusões definitivas.

Segundo Cumine, Leach, e Stevenson (2006), presentemente, não se conhece a causa da SA, contudo atribui-se a um conjunto de factores, a função de desencadeamento, factores de natureza Biológica, Neuroquímica, Neurológica e Gravidez/Parto.

Para Cumine et al. (2006), a SA prevalece no ser humano numa ordem de 36 por 10.000 e apresenta maior probabilidade de incidir nos rapazes do que nas raparigas, aproximadamente 10 rapazes para uma rapariga.

Palha (2009) refere que em Portugal existe um número superior a 50.000 indivíduos com esta perturbação e que as pessoas do sexo masculino são aproximadamente quatro vezes mais atingidos comparativamente às do sexo feminino.

De acordo com Attwood (2007) a primeira pessoa que evocou o termo SA foi Lorna Wing, num artigo publicado em 1981. Para Uceda e Bonilla (2007), Lorna Wing (1981) foi uma psiquiatra britânica que divulgou as investigações de Asperger. Segundo os autores, Hans Asperger, foi o psiquiatra austríaco que definiu, em 1944, certas características a que chamou 'psicopatia autística'. Da sua investigação advém o nome do transtorno.

Para Palha (2009, p.4) a SA,

foi descrita pela primeira vez, em 1920, por um Neurologista Russo – Schucharewa – como uma perturbação da personalidade do tipo esquizoide (grosseiramente, corresponde a um indivíduo que manifesta um padrão persistente de afastamento das relações sociais e uma paleta restrita da expressão emocional em situações interpessoais).

Segundo Asperger (1944, citado por Borreguero, 2006) os traços clínicos centrais da 'psicopatia autística' são os seguintes: o transtorno manifesta-se próximo dos três anos de idade ou em idade mais avançada; o desenvolvimento linguístico é normal ou até acima da média; encontram-se graves limitações ao nível da comunicação pragmática ou uso social da linguagem; observa-se frequentemente um atraso no desenvolvimento motor e falta de jeito ao nível da motricidade; problemas na interacção social como são exemplos a incapacidade de reciprocidade social e emocional; transtorno na comunicação não verbal; observação de comportamentos repetitivos assim como interesses obsessivos de natureza idiossincrática; observação de estratégias cognitivas avançadas e originais; existência de um prognóstico positivo com a possibilidade de integração na sociedade.

Segundo Cumine et al. (2006), Lorna Wing (1981) e outros investigadores compararam as teorias de Asperger com as investigações de Leo Kanner; um pedopsiquiatra, de origem austríaca, radicado nos Estados Unidos da América, e que publicou em 1943 um trabalho sobre a condição do 'autismo infantil'; tendo sido encontradas características semelhantes nas crianças descritas por ambos.

Borreguero (2006) refere que Asperger e Kanner revelavam não só afinidades dos quadros clínicos associados às suas respectivas entidades clínicas, mas também algumas diferenças sintomáticas e conceptuais. Relativamente às suas afinidades, a autora refere: ambos utilizam o termo 'autismo' para se referirem ao deficit primário e central; a incapacidade para o contacto social com outras pessoas; a existência de pressupostos mecanismos genéticos desconhecidos; a existência de um défice profundo na comunicação

não verbal; apresentam ausência de jogo simbólico; interesses obsessivos e resistência a mudanças. No que concerne às diferenças, a autora refere que os investigadores adoptam modelos explicativos diferentes, relativamente às suas entidades clínicas. Enquanto Kanner considera que a manifestação inicial do 'autismo infantil' se reporta aos três primeiros anos de vida, Asperger considera que os sintomas iniciais da 'psicopatia autística', não se manifestam até uma certa idade durante a infância.

De acordo com Borreguero (2006) as principais características clínicas da SA segundo Lorna Wing (1981) são: existir um desenvolvimento adequado da linguagem, embora em alguns indivíduos possa existir atraso inicial moderado; surgir alguns sinais na área do comportamento no primeiro ano de vida, apresentar uma forma de comunicação estereotipada, literal e pedante; revelar transtorno de comunicação não verbal; manifestar problemas na interação social recíproca com incapacidade ao nível da empatia; apresentar padrões de comportamento repetitivos e resistência à mudança; apresentar um bom desenvolvimento em interesses específicos; revelar um atraso no desenvolvimento motor e dificuldades ao nível da motricidade fina e global, poder atingir alguma capacidade de jogo simbólico mas ser pouco social e repetitivo; poder existir conjuntamente o diagnóstico de autismo e de SA, um não anula a existência do outro. Lorna Wing e Judith Gould (1979, citado por Cumine et al., 2006) referem a "tríade de limitações" (idem, p.9) das dificuldades que caracterizam o autismo. As autoras citam "a natureza fundamentalmente social das três áreas de dificuldade associadas: limitação da interação social; limitação da comunicação social; limitação da imaginação social, do pensamento flexível e do jogo simbólico." (ibidem, p.9).

Borreguero (2006) cita que os trabalhos de Lorna Wing (1981) influenciaram as investigações científicas e experimentais posteriores, entre elas destacaram-se os trabalhos de Christopher Gillberg na Suécia, Peter Szatmari no Canadá, e Digby Tantam em Inglaterra, realizados entre 1980 e princípios da década de noventa. A mesma autora refere os contributos da equipa de Gillberg (1989) no aprofundamento do conhecimento da SA, a quem atribui a origem da primeira definição da SA, baseada em seis critérios de diagnóstico: Desequilíbrio na interação social, dificuldades ou alterações ao nível da linguagem, desenvolvimento de um repertório repetitivo e restrito ao nível dos interesses e actividades, observação da imposição de rotinas e interesses, transtorno de comunicação não verbal e disfunção no desenvolvimento motor.

Podemos consultar no quadro 1 os critérios de diagnóstico da SA de Gillberg, C e Gillberg, IC:

Quadro 1: Critérios de diagnóstico da SA de Gillberg e Gillberg (adaptado de Attwood, 2007, p.209)

1. Défices de comportamento social (egocentrismo extremo) (pelo menos dois dos seguintes critérios):
a) Incapacidade para interagir com os pares;
b) Falta de vontade de interagir com os pares;
c) Ausência de entendimento dos sinais dos sinais sociais;
d) Comportamento social e emocional inadequado.
2. Interesses limitados (pelo menos um dos seguintes critérios):
a) Exclusão de outras actividades;
b) Adesão repetitiva;
c) Mais memorização por repetição do que significado.
3. Comportamentos rotineiros (pelo menos um dos seguintes critérios):
a) Impostos sobre si próprio;
b) Impostos sobre os outros.
4. Peculiaridades do discurso e da linguagem (pelo menos três dos seguintes critérios):
a) Atraso no desenvolvimento;
b) Linguagem expressiva superficialmente perfeita;
c) Discurso formal pedante;
d) Alterações na prosódia, características vocais peculiares;
e) Alterações na compreensão, incluindo interpretações erradas de significados literais ou implícitos.
5. Perturbações na comunicação não verbal (pelo menos um dos seguintes critérios):
a) Uso limitado de gestos;
b) Linguagem corporal desajeitada;
c) Expressão facial limitada;
d) Expressão facial inadequada
e) Olhar fixo peculiar.
6. Descoordenação motora
a) Fraco desempenho no exame neurocomportamental

Cita também Borreguero (2006), os contributos de Peter Szatmari e sua equipa para a evolução do conceito de SA. Com a elaboração de um sistema hierárquico de diagnóstico onde a SA e o autismo não são diagnósticos compatíveis, significa segundo este autor, que um dos critérios fundamentais seja a exclusão do autismo em indivíduos cujo diagnóstico possa ser a SA. Esta autora menciona que as investigações de Szatmari não referem a presença de variáveis clínicas fundamentais no conceito do transtorno e por esse motivo foi criticado por outros investigadores. Não estava claro o procedimento que se deveria ter na classificação de indivíduos afectados por um défice social primário, atraso de desenvolvimento intelectual ou da linguagem, existência de um padrão restrito ao nível dos comportamentos, interesses obsessivos e transtorno no desenvolvimento motor.

Podemos consultar no quadro 2 os critérios de diagnóstico da SA, segundo Szatmari, Bremner e Nagy (1989, citado por Attwood, 2007, p.210):

Quadro 2: Critérios de diagnóstico da SA, segundo Szatmari, Bremner e Nagy (adaptado de Attwood, 2007, p.210):

1) Solidão (pelo menos dois dos seguintes critérios):
a) Não tem amigos próximos; b) Evita os outros; c) Não mostra interesse em fazer amigos; d) É um solitário.
2) Perturbação da interação social (pelo menos um dos seguintes critérios):
a) Aproxima-se dos outros apenas para satisfazer as suas necessidades; b) Interação social inadequada; c) Reacção unilateral aos pares; d) Dificuldade na percepção dos sentimentos dos outros; e) Afastamento em relação aos sentimentos dos outros.
3) Perturbação da comunicação não verbal (pelo menos um dos seguintes critérios):
a) Expressão facial limitada; b) Impossibilidade de se observar emoção na sua expressão facial; c) Incapacidade de transmitir mensagens com os olhos; d) Não olha para os outros; e) Não utiliza as mãos para se expressar; f) Os movimentos são largos e desajeitados; g) Aproxima-se demasiado dos outros.
4) Discurso invulgar (pelo menos dois dos seguintes critérios):
a) Alterações da inflexão; b) Fala muito; c) Fala pouco; d) Falta de coesão relativamente à conversação; e) Uso idiossincrático das palavras; f) Padrões de discurso repetitivo.
5) Não se enquadra nos critérios DSM 111-R para o Autismo.

Borreguero (2006) menciona ainda os contributos do inglês Digby Tantam (1988-1991) na evolução do conceito de SA e sua identificação em adolescentes e adultos.

Para Sigman e Capps (2000) a SA não conta com a existência de retardamentos ao nível do desenvolvimento cognitivo ou da linguagem mas sim dificuldades na motricidade fina e global. Contudo, estes autores referem as dificuldades que surgem e afectam o sucesso escolar dos alunos devido à existência de limitações cognitivas, às dificuldades com a planificação e com a compreensão e cumprimentos das exigências ao nível escolar.

Tantam (1988, citado por Borreguero, 2006) considera a SA como um desequilíbrio do desenvolvimento infantil, cuja manifestação inicial se dá na primeira infância. Para este autor, o défice ao nível do comportamento associado à SA pode permanecer latente, e assim não ser observado nitidamente até à adolescência ou idade adulta, ficando o indivíduo sujeito a ser subestimado, ao nível das dificuldades sociais, já que mostra boa destreza linguística e capacidade intelectual adequada.

Borreguero (2006) refere, ainda, a etapa da adolescência como um período caracterizado com muitos conflitos e mudanças fisiológicas, psicológicas, sociais e interpessoais, que no indivíduo com SA se manifesta com comportamentos divergentes dos outros jovens do seu grupo social.

Palha (2009) menciona a existência de um relacionamento distante destes jovens com as pessoas que os rodeiam e lhes são próximas. O autor refere a importância de se conhecer os comportamentos padrão das crianças e adolescentes da mesma faixa etária e com um desenvolvimento convencional, de forma a se poder fazer as comparações.

Podemos consultar no quadro 3 a seguinte escala de diagnóstico para adultos, segundo Tantam (1988/1991a, citado por Borreguero, 2006, p.42):

Quadro 3¹²: Escala de diagnóstico para adultos, segundo Tantam (adaptado de Borreguero, 2006, p.42)

Etapa adulta
<ul style="list-style-type: none">• Transtorno qualitativo da interação social manifestado por um défice na compreensão das convenções sociais, principalmente se é ao nível das regras implícitas.
<ul style="list-style-type: none">• Anomalias no desenvolvimento das destrezas pragmáticas da linguagem.
<ul style="list-style-type: none">• Ausência de comunicação não verbal manifestada em um dos sintomas seguintes:<ul style="list-style-type: none">○ Expressões faciais, gestos manuais, postura corporal e prosódia da fala singulares e idiossincráticas.○ Incapacidade para avaliar as regras sociais importantes.
<ul style="list-style-type: none">• Ausência de relações sociais com os seus iguais.
<ul style="list-style-type: none">• Presença de interesses restringidos e privados. Estes podem ser idiossincráticos e são perseguidos de forma obsessiva. Frequentemente, os interesses estão relacionados com o coleccionar objectos e informação à cerca de um tema.
<ul style="list-style-type: none">• Impressão de falta de jeito ao nível da coordenação motora
Etapa infantil
<ul style="list-style-type: none">• Mesmos sintomas descritos para a etapa adulta ou sintomas para o autismo.

Refere, ainda, Borreguero (2006), que a definição de SA adoptada pela guia de referência rápida para os critérios de diagnóstico (DSM-IV) e pela Organização Mundial de Saúde (CID-10); embora diferencie a SA do Autismo infantil baseada em três critérios: período inicial da manifestação do transtorno, ausência de atraso do desenvolvimento da linguagem e do desenvolvimento cognitivo; é provavelmente uma descrição provisória, espera-se que futuros trabalhos forneçam dados que conduzam a maior rigor e precisão destes critérios de diagnóstico que hoje vigoram.

¹² Tradução feita pela autora do trabalho

2.2 Características principais.

Segundo a APSA¹³ (2010) a SA

é uma perturbação neurocomportamental de base genética, pode ser definida como uma perturbação do desenvolvimento que se manifesta por alterações sobretudo na interacção social na comunicação e no comportamento. Embora seja uma disfunção com origem num funcionamento cerebral particular, não existe marcador biológico, pelo que o diagnóstico se baseia num conjunto de critérios comportamentais. Entre as características mais comuns podemos destacar:

- défice de comportamento social;
- interesses limitados;
- comportamentos rotineiros;
- peculiaridade do discurso e da linguagem;
- perturbações na comunicação não verbal;
- descoordenação motora.

Para Prudêncio et al. (2004) a SA é um transtorno neurobiológico do desenvolvimento que afecta o comportamento social, o sector das actividades, os interesses e surge associado a uma disfunção de diversos circuitos cerebrais. De acordo com os autores, as manifestações ou os sintomas que se consideram típicos da SA, de que são exemplos as dificuldades nas interacções sociais ou a falta de flexibilidade mental, são comportamentos comuns da população em geral e consideram-se traços de personalidade ou maneira de ser, em vez de alguma manifestação patológica. Os autores consideram que é a expressão exagerada de algumas destas características, atingindo o limite e interferindo com a vida social, que distingue os indivíduos com a patologia.

Para Antunes (2009), a SA

é uma constelação cujas estrelas principais são:

- Dificuldade na interacção social.
- Dificuldade na comunicação verbal e não-verbal.
- Dificuldade em criar empatia, isto é, “pôr-se na pele dos outros.”
- Gestos, sons ou actividades repetitivas.
- Hipersensibilidade aos estímulos sensoriais, (sons, cheiros, luz ou texturas) (idem, p.76).

Este autor refere a SA, nos adolescentes, como a “doença do aperto de mão” (ibidem, p. 82).

Segundo Cumine et al. (2006), a SA caracteriza-se por limitações subtis em três áreas de desenvolvimento: interacção social, (isolar-se socialmente, ter dificuldade em fazer amigos, ter problemas em interpretar segundos sentidos ou ter um comportamento inaceitável), comunicação em contextos sociais (exercer uma compreensão muito literal do outro, problemas na comunicação não verbal, na interpretação de entoações e na linguagem, podendo esta ser demasiado formal), e imaginação social e flexibilidade de pensamento

¹³ <http://www.apsa.org.pt/sa.php>

(interesses obsessivos, insistir em rotinas, pouca capacidade para agir com criatividade, e para fazer generalizações da aprendizagem). De acordo com os autores, também podem existir problemas na motricidade, por exemplo dificuldades na escrita ordenada, em organizar o seu próprio material, ter movimentos desadequados.

Também Antunes (2009) refere as dificuldades não só ao nível da comunicação verbal, a má caligrafia, textos sintéticos e concisos, tendência a omitir a demonstração de cálculos intermédios para responder a problemas de matemática, mas também no domínio da comunicação corporal, nomeadamente ao nível da linguagem e da expressão (não comunicam com o olhar, expressão facial limitada, postura rígida) e ao nível da existência de interesses exagerados por determinados temas, ocupando estes, tempo excessivo de pensamento num determinado intervalo de tempo.

2.3 Avaliação e diagnóstico da SA.

Segundo Williams e Wright (2008) aplicar “o termo “Distúrbio do Espectro do Autismo (ASD)” não é um diagnóstico único.” (idem, p.20). Para estes autores, este tipo de diagnóstico refere-se ao “autismo, síndrome de Asperger, transtorno invasivo do desenvolvimento sem outra especificação, etc. É um termo abrangente que inclui todos os diagnósticos do espectro.” (ibidem, pp. 20-21). De acordo com Williams e Wright (2008), para que crianças e jovens se enquadrem num diagnóstico de Autismo infantil ou Transtorno autista é porque apresentam “distúrbios em interacção social, comunicação e brincadeiras imaginativas antes dos três anos de idade, bem como comportamentos, interesses e actividades estereotipadas.” (idem, p.21) e para que se enquadrem num diagnóstico de síndrome ou transtorno de Asperger é porque apresentam “distúrbios em interacções sociais e actividades e interesses restritos, sem atraso geral significativo na linguagem e caem na faixa de inteligência média ou acima da média.” (ibidem, p. 21). Referem, também, Williams e Wright (2008), relativamente ao Autismo atípico ou transtorno invasivo do desenvolvimento sem outra especificação, que este é diagnosticado quando “a criança não atende a todos os critérios para o diagnóstico de autismo ou síndrome de Asperger, mas há um distúrbio grave e invasivo nas áreas afectadas por ASD” (idem, p. 21).

Para Williams e Wright (2008) existem outros termos que podem ser usados, são exemplos os nomes, “Autismo de alto desempenho” (idem, p.21) e “transtorno semântico-pragmático ou evitação patológica às demandas” (ibidem, p.21). No que diz respeito ao

primeiro, Williams e Wright (2008) citam que é usado quando “o jovem tem as mesmas dificuldades descritas no autismo, mas apresenta nível de inteligência médio ou acima da média” (idem, p.21) e no que concerne ao segundo, é usado quando se verifica nas crianças com ASD “dificuldades pragmáticas de linguagem” (ibidem, p.21) e também uma grande resistência a obedecer a ordens.

Segundo Palha (2009, p.7),

a SA, do ponto de vista nosológico, pertence ao espectro do autismo. Torna-se difícil, em alguns casos, distinguir esta síndrome das formas de autismo com elevado funcionamento. Todavia, um bom funcionamento cognitivo, associado a uma linguagem formalmente adequada, ajudam a formular o diagnóstico de SA

Para este autor, em média, a idade em que é diagnosticada a SA situa-se entre os seis e os oito anos.

Para Uceda e Bonilla (2007) a chave para determinar se um indivíduo tem SA é a verificação das características constantes no Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais, DSM-IV-TR ou da Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde, ICD-10, no indivíduo.

Podemos consultar no quadro 4 os critérios de diagnóstico da SA, segundo o DSM-IV (1994, citado por Attwood, 2007, p.211).

Quadro 4: Critérios de diagnóstico da SA, segundo o DSM-IV (adaptado de Attwood, 2007, p.211)

A. Perturbação qualitativa da interacção social manifestada por, pelo menos, dois dos seguintes critérios: (1) perturbação marcada na utilização de comportamentos não verbais, como o contacto ocular, a expressão facial, as posturas corporais e os gestos, na regulação da interacção social; (2) incapacidade para desenvolver relações com os seus pares, adequadas ao nível de desenvolvimento; (3) ausência da procura espontânea de companheiros para partilha de diversões, interesses ou aquisições (por exemplo, não mostram, procuram ou indicam objectos de interesse aos outros).
B. Padrões de comportamento, interesses e actividades, estereotipados, repetitivos e restritos, manifestados por, pelo menos, um dos seguintes critérios: (1) preocupação persistente com um ou mais padrões de interesse, repetitivos e estereotipados, que é anómala na sua intensidade ou foco; (2) adesão aparentemente inflexível, a rituais ou rotinas específicos, não funcionais; (3) maneirismos motores repetitivos e estereotipados (por exemplo, torcer ou bater as mãos ou os dedos, ou movimentos corporais complexos); (4) preocupação persistente com peças e objectos.
C. A perturbação implica alterações clinicamente significativas nas áreas de funcionamento social, ocupacional e outras.
D. Não existe atraso clinicamente significativo da linguagem (por exemplo, aos dois anos são utilizadas palavras simples e aos três anos são utilizadas frases comunicativas).
E. Não se regista atraso clinicamente significativo do desenvolvimento cognitivo, da autonomia, do comportamento adaptativo (à excepção da interacção social), ou ainda da curiosidade pelo ambiente na infância.
F. Não são preenchidos os critérios de outras Perturbações Globais do Desenvolvimento ou de Esquizofrenia.

Podemos também consultar no quadro 5 os critérios de diagnóstico da SA, segundo o ICD-10 (1993, citado por Attwood, 2007, pp. 212-213):

Quadro 5: Critérios de diagnóstico da SA, segundo o ICD-10 (adaptado de Attwood, 2007, pp. 212-213)

A. Ausência de atraso clinicamente significativo na linguagem expressiva ou receptiva ou no desenvolvimento cognitivo. O diagnóstico exige que, o mais tardar aos 2 anos, sejam utilizadas palavras simples e que, o mais tardar aos 3 anos, sejam utilizadas frases comunicativas. A capacidade de autonomia, o comportamento adaptativo e a curiosidade do ambiente na infância durante os primeiros 3 anos de vida, deverão estar a um nível consistente com o desenvolvimento intelectual normal. No entanto, poderá verificar-se algum atraso no desenvolvimento motor, sendo a descoordenação motora usual (muito embora não seja uma característica necessária em termos de diagnóstico). As competências especiais isoladas, muitas das vezes relacionadas com preocupações anómalas, são comuns, mas não são exigidas para efeito de diagnóstico.
B. Alterações qualitativas na interação social, manifestadas em, pelo menos, duas das seguintes áreas:
(a) Uso inadequado do contacto visual, da expressão facial, da postura corporal e da linguagem gestual, para regular a interação social;
(b) Incapacidade para desenvolver (de forma apropriada à idade mental e apesar de múltiplas oportunidades) relações com os pares, que envolvam a partilha de interesses, actividades e emoções.
(c) Ausência de reciprocidade sócio emocional, demonstrada por uma diminuição ou alteração da resposta às emoções das outras pessoas, por uma ausência de modulação do comportamento de acordo com o contexto social, ou por uma fraca integração dos comportamentos sociais, emocionais e comunicativos;
(d) Ausência de procura espontânea de partilha do divertimento, interesses ou acontecimentos com outras pessoas (por exemplo, não mostram, procuram ou indicam objectos de interesse aos outros).
C. O indivíduo apresenta um interesse invulgarmente intenso ou circunscrito ou padrões de comportamento, interesses e actividades restritivos, repetitivos, e estereotipados, manifestados em, pelo menos, uma das seguintes áreas:
(a) Preocupação com padrões de interesse, estereotipados e restritivos, que é anómala no conteúdo ou foco ou um ou mais interesses que são anómalos pela sua intensidade e natureza circunscrita, mas não pelo seu conteúdo ou foco;
(b) Adesão, aparentemente compulsiva, a rotinas ou rituais específicos, não funcionais;
(c) Maneirismos motores, repetitivos e estereotipados, envolvendo movimentos de torcer ou bater as mãos / dedos, ou movimentos complexos da totalidade do corpo;
(d) Preocupação com partes de objectos ou com elementos não funcionais de brinquedos (como a cor, a sensação táctil ou o ruído/vibração que geram).
No entanto, seria menos invulgar que estes critérios incluíssem maneirismos motores ou preocupações com partes de objectos ou elementos não funcionais de brinquedos.
D. Esta condição não pode atribuir-se aos outros tipos de perturbações globais do desenvolvimento, como: esquizofrenia simples, perturbação esquizotípica, perturbação obsessivo-compulsiva, personalidade anancástica e perturbações reactivas da infância.

Williams e Wright (2008, p.20) apresentam em forma de tabela as “classificações diagnósticas DSM-IV e ICD-10 usadas para descrever os mesmos sintomas abrangentes”:

Quadro 6: Classificações diagnósticas DSM-IV e ICD-10

ICD - 10	DSM - IV
Autismo infantil	Transtorno autista
Síndrome de Asperger	Transtorno de Asperger
Autismo atípico	Transtorno invasivo do desenvolvimento sem outra especificação

Segundo Cumine et al. (2006), existem instrumentos que ajudam ao diagnóstico das perturbações do espectro do autismo. Schopler et al. (1980, citado por Cumine et al., 2006, p.25) apresenta uma escala de classificação cumulativa que consiste “num conjunto global de observações baseadas em vários sistemas de diagnóstico”; Le Couteur et al. (1989, citado por Cumine et al., 2006, p.24) apresenta uma entrevista padrão de diagnóstico do Autismo destinadas aos pais das crianças, denominada “ADI-Autism Diagnostic Interview”; Lorde et al. (1989, citado por Cumine et al., 2006, p.25) refere um conjunto de procedimentos ou planos de observação chamados “ADOS – Autism Diagnostic Observation Schedule” cujo objectivo é avaliar as interacções sociais, o uso da imaginação, as “capacidades de jogo e de explicação dos sentimentos” (ibidem, p.25); Schopler et al. (1990, citado por Cumine et al., 2006, p.25) com o objectivo de “identificar padrões de aprendizagem irregulares e idiossincráticos” apresenta à criança um conjunto de actividades, onde se enumera minuciosamente os comportamentos e as capacidades de desenvolvimento relevantes no autismo a que chamou “Perfil Psico-Educacional – Revisto (PEP-R, Psychoeducational Profile – Revised)” (ibidem, p.25).

De acordo com Cumine et al. (2006) o perfil obtido permite elaborar um programa educativo individual (PEI), de forma a ajudar as crianças nas suas dificuldades de aprendizagem. Contudo, este autor salienta que tais instrumentos, embora fidedignos no que concerne à distinção entre crianças com autismo, crianças com graves dificuldade de aprendizagem e crianças com desenvolvimento normal depois dos três anos de idade, o mesmo não se passa quando se trata de diferenciar os problemas de linguagem ou a SA ligeira. Assim, o autor refere o facto de ainda não existirem escalas de classificação específicas para serem usadas pelas crianças com suspeita de terem a SA.

Neste sentido, Prudêncio et al. (2004) refere que não existe nenhum composto ou atributo biológico que evidencie a presença da SA, por essa razão o diagnóstico é baseado em comportamentos observados na história do desenvolvimento do indivíduo, assim como, no seu perfil psicológico.

Partilham da mesma opinião Uceda e Bonilla (2007) referindo que, só se pode diagnosticar a SA através da história clínica, tornando-se fundamental a observação dos pais, dos professores, dos médicos de família, dos enfermeiros, dos assistentes sociais e de outras pessoas próximas da criança.

Uceda e Bonilla (2007) apresentam um conjunto de instrumentos para que se possa proceder à avaliação da SA, são exemplos as escalas de estimacão, questionários, entrevistas, assim como, todo o tipo de ferramentas de observacão aplicadas pelos profissionais das outras áreas.

Martos (2000, citado por Uceda e Bonilla, 2007) refere a relevância do Inventário de espectro autista, I.D.E.A., por permitir controlar a presenca de comportamentos específicos do autismo ou específicos da SA.

Rivière (1997, citado por Uceda e Bonilla, 2007) atendendo às alteracões verificadas em alunos autistas, qualquer que seja o seu grau, apresenta o inventário I.D.E.A.¹⁴ com as seguintes dimensões: transtornos qualitativos da relacão social, das capacidades de referncia conjunta, das capacidades intersubjectivas e mentais, das funções comunicativas da linguagem específica e receptiva, das competências de antecipacão, da flexibilidade mental e comportamental, do sentido da actividade própria, da imaginacão e das capacidades de ficção, imitacão e suspensão.

Uceda e Bonilla (2007) referem que estas doze dimensões apresentam quatro níveis que caracterizam as pessoas com problemas de desenvolvimento do espectro autista, a cada nível corresponde uma pontuacão par de 8, 6, 4 ou 2 pontos, ficando as pontuacões ímpares para os casos que se situam entre duas das pontuacões pares. Para estes autores os resultados obtêm-se no final da aplicacão do inventário, a soma das dimensões obtidas irá dar um valor entre zero e noventa e seis pontos, se esse valor se situar próximo de 24 pontos indicam um quadro de diagnóstico de SA, se tal valor se situar próximo de cinquenta pontos, então indicam-nos um quadro de diagnóstico do autismo.

Uceda e Bonilla (2007) referem também a existência de outros instrumentos para diagnosticar a SA e mencionam como exemplo o questionário de exploracão ASSQ-Functionig Autism Spectrum Screening Questionnaire para a SA e espectro do autismo de alto funcionamento, elaborado por Ehlers, Gillberg y Wing em 1999. Os autores referem que nesta

¹⁴ http://www.google.pt/search?source=ig&hl=pt-PT&rlz=1W1WDIA_en&q=I.D.E.A.+%28Inventario+de%3A+espectro+autista%29&btnG=Pesquisa+do+Google&meta=lr%3D&aq=f&aqi=&aql=&oq=&gs_rfai=

escala de estimacão identificam-se alguns comportamentos e características diferenciais, que identificam traços característicos da SA.

Borreguero (2006) refere trs questionários de explorao utilizados frequentemente para a identificao de sintomas referentes ao quadro de autismo de alto funcionamento e SA: o questionário da ASSQ; o teste infantil da SA, CAST ou do original em 2002 de Scott, Baron-Cohen, Bolton, e Brayne por Childhood Asperger Syndrome Test; e a Escala Australiana da Síndrome de Asperger ou denominada por Attwood (1998, citado por Borreguero, 2006, p. 291) por, "The Australian Scale for Asperger Syndrome".

Segundo Borreguero (2006) o questionário ASSQ consiste numa lista de 27 itens baseados nos critérios clínicos propostos por Gillberg e sua equipa clínica, cujo objectivo  facilitar a identificao dos indivíduos com uma capacidade intelectual alta e um transtorno social do espectro autista. De acordo com a autora, os itens deste questionário possuem três níveis de pontuao: zero, um e dois. Assim, para esta autora, a resposta "Não" equivale o valor zero, indicando a "normalidade"; a resposta "s vezes" equivale ao valor um, indicando um certo grau de anormalidade; e a resposta "Sim" equivale o valor dois, indicando uma anormalidade evidente. A autora refere também a existência de pontuaoes máximas: se os pais participarem no questionário atinge-se o valor dezanove, se forem os professores a participar, o máximo será vinte e dois. Embora estas pontuaoes permitam identificar casos suspeitos do quadro autista, a autora salienta o facto de pontuaoes superiores aos limites mencionados no questionário, não ser uma condio suficiente para que seja diagnosticado um transtorno autista, contudo, deverá cada indivíduo ser orientado para um centro de diagnóstico especializado, de forma a confirmar ou refutar a hipótese da presença de autismo.

No que concerne ao teste infantil da SA, CAST, a mesma autora refere que consiste numa lista de trinta e sete itens, embora apenas trinta e um contribuam para a pontuao total, e são-lhes atribuídos apenas os valores zero e um, os restantes itens, 3,4,12,22,26 e 33 assumem apenas a funo de controlo do desenvolvimento geral, e são avaliadas ao nível das dimensões: socializao, comunicao, jogo, interesses e padrões de conduta repetitiva.

Borreguero (2006) apresenta este questionário como o apropriado para crianças com comportamentos considerados específicos do indivíduo com SA ou outras condioes clínicas relacionadas e cujas idades estão compreendidas entre os quatro e os onze anos, refere também a pontuao de quinze ou valor superior, como indicativa de existência de quadro

clínico do espectro do autismo, razão pela qual deverá ser orientada para um centro de diagnóstico especializado.

Quanto à Escala Australiana¹⁵ da SA, Borreguero (2006) cita a existência de uma lista de vinte e quatro itens, com uma escala de sete pontos para cada um deles, avaliando as dimensões: habilidades sociais, emocionais, cognitivas, motoras, a comunicação, os interesses específicos, assim como, outras características consideradas específicas do indivíduo. Refere também a autora que, quando as respostas a uma maioria de perguntas se situa entre dois e seis pontos, a SA tem uma probabilidade alta de ser diagnosticada tornando-se fundamental o encaminhamento da criança para uma avaliação mais profunda.

Para Uceda e Bonilla (2007), o instrumento mais utilizado para diagnosticar a SA é a escala australiana da SA, por se apresentar mais complexa e abrangente comparativamente à ASSQ.

Attwood (2007) sugere seis caminhos de diagnóstico: o primeiro é constituído pelo diagnóstico de autismo e é feito antes dos dois anos de idade; o segundo, aplicado no início da escolaridade, e conta com a identificação de características peculiares; o terceiro consta em detectar uma expressão atípica de outra síndrome, ou seja, pode ser detectada outra patologia conjuntamente à diagnosticada inicialmente; o quarto assenta na hipótese de haver um outro membro da família com diagnóstico de autismo ou SA em gerações anteriores; o quinto percurso diz respeito à detecção de perturbação psiquiátrica secundária, como acontece, por exemplo, quando a SA não tendo sido detectada durante o ensino básico, mais tarde em adolescente ser-lhe diagnosticada uma depressão como efeito secundário da SA; o sexto caminho, denominado "síndrome de Asperger residual no adulto" (idem, p.34), onde por exemplo são identificados sinais da síndrome em pessoas que inicialmente tinham um diagnóstico de esquizofrenia atípica ou alcoolismo. O autor chama à atenção, para o facto da necessidade de serem validados quaisquer instrumentos de diagnóstico, com referência à cultura.

Prudêncio et al. (2004) referem, contudo, que na prática devem existir discrepâncias em alguns critérios de diagnóstico para se poder fazer estudo clínico da SA.

Borreguero (2006) assinala como etapas no processo de diagnóstico da SA as seguintes: entrevista de diagnóstico, onde se elabora a história de desenvolvimento da criança com ênfase no desenvolvimento das habilidades sociais e comunicação; a avaliação

¹⁵ <http://espectroautista.info/tests/espectro-autista/infantil/ASAS>

psicológica, cujo objectivo é encontrar um índice da capacidade intelectual, das capacidades de linguagem expressiva e receptiva, saber informação sobre o jogo e a comunicação da criança, observação estruturada da conduta da criança, para obter conhecimento empírico sobre as anomalias comportamentais da criança no seu contexto natural e ainda, embora não consideradas essenciais, as provas adicionais dos testes da teoria da mente, da função executiva e da destreza motora, por fornecerem dados importantes do ponto de vista da planificação de estratégias de intervenção e de apoio.

No que concerne ao comportamento social, Attwood (2007) menciona como critério de diagnóstico o facto de este ser deficitário.

Para Gillberg e Gillberg (1989, citado por Attwood, 2007) das seis dimensões que nomearam, duas estão relacionadas com o comportamento social e a comunicação não verbal.

Podemos consultar no quadro 7 os comportamentos referidos segundo Gillberg e Gillberg (1989, citado por Attwood, 2007, p.37).

Quadro 7: Comportamentos referidos por Gillberg e Gillberg (adaptado de Attwood, 2007, p.37)

Dimensão	Indicadores
1. Alteração do comportamento social (no mínimo dois indicadores)	a) Dificuldade de interacção com os pares; b) falta de vontade de interagir com os pares; c) deficiente percepção dos sinais sociais; d) comportamento social e emocional inadequado.
2. Alterações da comunicação não verbal e comportamento social. (no mínimo um indicador)	a) Uso limitado de gestos; b) linguagem corporal desajeitada; c) expressões faciais pouco variadas; d) expressões faciais inadequadas; e) olhar fixo e peculiar

Szatmari et al (1989, citado por Attwood, 2007, p.38) apresentaram

...os seus critérios de diagnóstico, sendo as particularidades de comportamento incluídas em três dos cinco critérios definidos por esta equipa. Estes investigadores citaram vários aspectos não referidos nos critérios de Gillberg e Gillberg, nomeadamente o facto de a criança se isolar, de sentir dificuldade em interpretar os sentimentos dos outros, de não olhar directamente para as pessoas, de ser incapaz de comunicar através do olhar e de se aproximar muito dos seus interlocutores.

Attwood (2007) refere que em 1990 a OMS publicou os seus critérios de diagnóstico da SA, acrescentando aspectos relacionados com “a dificuldade em partilhar interesses, actividades e emoções e em adaptar o comportamento ao contexto social.” (idem, p.38). Contudo, o autor menciona que em 1994 a Associação Americana de Psicologia publicou

critérios mais recentes com a quarta edição do Manual de Diagnóstico e Estatística de Perturbações Mentais¹⁶.

O primeiro critério diz respeito a alterações qualitativas das interações sociais e engloba muitas das características descritas em critérios anteriores, mas acrescenta o critério da falta de reciprocidade social e emocional, relacionada com a tendência destas crianças para dominarem a interação (ibidem, pp. 38-39).

2.3.1. Comorbidades ou Diagnóstico Diferencial

Palha (2009, p.7) refere que,

em relação à presença de factores hereditários nesta síndrome, foram realizados até à data, poucos estudos com amostras significativas, pelo que não há resultados concludentes. Alguns estudos de caso familiares e a prática clínica parecem evidenciar um traço hereditário comum entre o autismo e a SA. Assim, foram referidos casos de fratrias em que coexistiam o autismo clássico e a SA.

Este autor narra a existência de uma superioridade de casos de epilepsia em crianças, adolescentes e adultos que tenham a SA, assim como um aumento da co-morbilidade relativamente à hiperactividade com défice de atenção e à dislexia. De uma forma eventual, Palha (2009)) refere poder encontrar-se associado a síndrome do X frágil, a esclerose tuberosa, a neurofibromatose, o hipotireoidismo, a síndrome de Marfan, a distrofia miotónica de Steinert, a Síndrome alcoólica e o coloboma do olho.

Para Prudêncio et al. (2004) as manifestações mais importantes dos casos da SA situam-se maioritariamente ao nível cognitivo e comportamental revelando características muito específicas. Os autores narram a existência de comorbidades com outros transtornos: Transtorno do Desenvolvimento da Coordenação ou Descoordenação Motora; Transtorno Obsessivo Compulsivo; Síndrome de la Tourette; Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperactividade; Transtorno Específico da Linguagem como são exemplos a Dislexia, a Hiperlexia ou o Transtorno Semântico Pragmático da linguagem; Transtorno da Aprendizagem não Verbal; Depressão e Ansiedade.

Borreguero (2006) considera que os transtornos clínicos mais frequentemente implicados no diagnóstico diferencial da SA são: o Transtorno da Personalidade Esquizóide, o Transtorno Semântico Pragmático da linguagem; o Transtorno da Aprendizagem não Verbal ou do Hemisfério cerebral direito; o Transtorno Hiperactivo, TDA-H; o Transtorno de la Tourette; o Transtorno Obsessivo Compulsivo; a Esquizofrenia; a Depressão e a Ansiedade.

¹⁶ Referido no Quadro 4.

De acordo com Borreguero (2006) o Transtorno da Personalidade Esquizóide caracteriza-se pela existência de uma deficitária capacidade para estabelecer e manter relações interpessoais e sociais, assim como, por apresentar um leque pouco variado de padrões expressivos e respostas emocionais; o Transtorno Semântico Pragmático da linguagem caracterizam-se pela existência de uma grande competência linguística, pesa embora, exista um estilo de comunicação estereotipado, com diálogos de conteúdo idiossincrático, tendência a mudar rapidamente de tema, sem ter em conta as necessidades comunicativas do interlocutor.

No mesmo sentido, Prudêncio et al. (2004) define Transtorno Semântico Pragmático da linguagem, como existência de alterações referentes ao uso socialmente contextualizado da linguagem ultrapassando os aspectos puramente formais. Os autores salientam as duas dimensões da linguagem, uma ligada ao sentido literal das palavras e da sintaxe, incluindo o défice fonológico cuja dislexia pode ser um exemplo, e a outra derivada da função das palavras relativamente ao contexto social onde são geradas.

Para Rourke (1989, citado por Borreguero, 2006) as características do Transtorno da Aprendizagem não Verbal ou do Hemisfério cerebral direito, TANV, incidem nas áreas da organização viso - espacial, da coordenação motora, da resolução de problemas não verbais e da percepção tátil. A coexistir com estes défices cognitivos, a autora refere que o perfil cognitivo da criança revela frequentemente uma capacidade verbal avançada e uma boa capacidade de memória auditiva. No mesmo sentido, Prudêncio et al. (2004) caracteriza o TANV com a existência de déficits primários na percepção tátil e visual, na destreza de coordenação psicomotora e de relação com material ou circunstâncias novas.

De acordo com Borreguero (2006) o Transtorno por défice de atenção ou Hiper cinético define-se por um padrão perseverante de desatenção, hiperactividade e/ou impulsividade que se manifesta num grande leque de situações sociais, académicas e ocupacionais.

Prudêncio et al. (2004) menciona a DSM IV para referir-se à TDA-H como um transtorno que se caracteriza pela existência de um défice de atenção a um certo grau que cria dificuldades na aprendizagem e definiu três tipos: predomínio de falta de atenção, predomínio de hiperactividade e/ou impulsividade e combinação dos dois tipos anteriores.

Relativamente ao Transtorno de la Tourette, Borreguero (2006) caracteriza-o referindo a existência de 'tics', movimentos involuntários e repetitivos e vocalizações.

Prudêncio et al. (2004) divide os 'tics' em simples, quando envolvem apenas um grupo muscular e apresentam um início e final repentino; ou complexos, quando são prolongados, afectam diversos músculos e parecem mais intencionais.

Attwood (2007) refere a existência de três indicadores no Transtorno de la Tourette: o motor, como são exemplos o pestanejar repetidas vezes, as contracções faciais, o sacudir membros como a cabeça, braços ou pernas, o encolher dos ombros, os pulos e as contracções; o vocal, como são exemplos o “pigarrear, grunhir, fungar, bufar, sons guturais ou idênticos aos emitidos por animais, como latidos ou guinchos,...palilalias (repetição de sons ou palavras próprias) e ecolalias (repetição em eco da fala do outro)”(idem, p.119); e comportamental que se caracteriza pela existência de “comportamentos obsessivos e compulsivos, como fazer e desfazer continuamente a cama ou verificar sistematicamente se as portas estão fechadas.” (ibidem, p.119).

No mesmo sentido, Prudêncio et al. (2004) refere que o Transtorno de la Tourette partilha com a SA sintomas como: a ecolália e a palilália; comportamentos anormais ao nível da motricidade e estereotipias; e tem uma forte comorbidade com o TDA-H e com o Transtorno Obsessivo Compulsivo, TOC.

Segundo Borreguero (2006), o TOC consta de obsessões recorrentes sob a forma de pensamentos e imagens, que são captadas como intrusivas conduzindo a pessoa a exibir comportamentos compulsivos, cujo objectivo é a redução do stress associado a situações temidas.

No que concerne à esquizofrenia, Borreguero (2006) refere a existência de alguns sintomas semelhantes entre as patologias, embora sejam consideradas independentes. A autora define a patologia apresentando um quadro, cujos sintomas são: existência de experiências alucinatórias, ideias delirantes, linguagem desorganizada, pobreza de conteúdo, incapacidade para iniciar e manter actividades com objectivos definidos, condutas catatónicas e desorganizadas, e um reduzido afecto.

Quanto à depressão, Prudêncio et al. (2004) narra os aspectos mais frequentes de falta de auto-estima, irritabilidade, falta de energia, somatizações e problemas com o sono. Para a ansiedade, os autores referem a existência de um estado de preocupação permanente ou apreensão de controlo difícil.

Para Borreguero (2006) torna-se fundamental referir face ao exposto anteriormente e pelo valor ao nível da distinção entre a SA e outros transtornos psicológicos, a existência de três variáveis clínicas importantes no processo de diagnóstico diferencial, o período de

manifestação inicial do transtorno, o tipo de desenvolvimento dos sintomas e a resposta adequada ao tratamento. Ainda que existam muitas sobreposições e co-existências, a autora comenta a importância do delinear dos quadros clínicos para a realização de um diagnóstico diferencial correcto.

2.4 Funcionamento neuropsicológico.

2.4.1 Cegueira da mente e a limitação da “Teoria da Mente”.

Segundo Williams e Wright (2008, p.33) a TOM ou “Teoria da Mente refere-se à nossa habilidade de fazer suposições precisas sobre o que outros pensam ou sentem ou nos ajuda a prever o que farão. Trata-se de uma aptidão crucial para a vida em sociedade”.

Nesse sentido, Uceda e Bonilla (2007) referem as dificuldades que as pessoas com SA apresentam para ler ou antecipar o que se passa na mente dos outros e Prudêncio et al. (2004) mencionam a falta de capacidade humana para a elaboração de uma representação interna dos estados mentais das outras pessoas.

Prudêncio et al. (2004) refere a importância de que cada indivíduo se coloque no lugar do outro de forma a poder compreender as razões do comportamento do outro e do próprio comportamento. Como assinala Humphrey (1986, citado por Prudêncio et al., 2004) existe a necessidade de possuir uma determinada inteligência para se sobreviver socialmente, diferente daquela que se necessita para enfrentar o mundo material. Prudêncio et al. (2004) revela que a falta dessa inteligência causa dificuldades a nível das interações sociais, de forma a mantê-las fluidas, dinâmicas e recíprocas.

De acordo com Cumine et al. (2006) as principais limitações reveladas por este transtorno estão relacionadas com dificuldades para: antever o comportamento de outros; descobrir as intenções de outros e captar as razões dos seus comportamentos; explicar o respectivo comportamento; compreender o mundo das emoções, suas e dos outros, diminuindo assim a capacidade de empatia; entender que o seu comportamento ou comentários influencia o que os outros pensam ou sentem em relação a ele; atender ao nível de conhecimento do seu interlocutor sobre o assunto em questão provocando assim o seu aborrecimento; reagir ao grau de interesse do interlocutor em relação ao tema de conversa; antecipar o que pensam os outros do seu comportamento; mentir ou perceber que alguém o engane; distribuir a atenção, o que implica referências idiossincráticas; compreender a

interacção social o que origina problemas em momentos de troca de turnos, seguir um assunto numa conversa, uso do contacto ocular; distinguir o que é um facto do que é uma ficção. Para este autor:

será necessário evidenciar o papel da criança no processo de aprendizagem, chamando a sua atenção tanto visual como oralmente, de acordo com a sugestão de Powell e Jordan (1997), através de fotografias, vídeos e fichas de trabalho. Todos estes elementos apontam para a inter-relação das emoções e do pensamento no desenvolvimento normal que nos levam a associar um “significado” aos acontecimentos. Sem este sentido de percepção pessoal dos acontecimentos, as crianças com dificuldades autistas aprendem “de fora para dentro”, como se tivessem de memorizar e passar a fazê-lo mecanicamente. O desafio...está no ensino explícito do significado...a transferência do conhecimento passa a ser um processo que tem de ser ensinado directamente, e não deduzido (idem, p. 39).

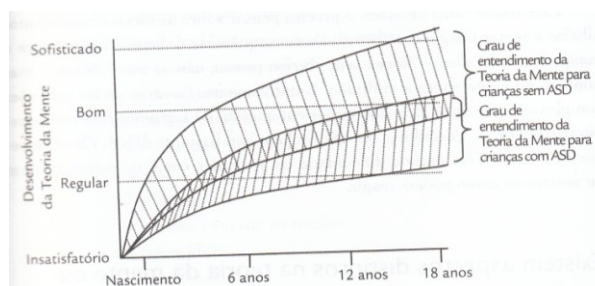


Ilustração1: As diferenças no grau de entendimento da teoria da mente em crianças com e sem autismo, Williams e Wright (2008, p. 40).

Segundo Williams e Wright (2008) através da análise dos gráficos, pode-se verificar que existem vários graus no desenvolvimento da aptidão TOM, a intensidade da aptidão varia, em indivíduos com e sem autismo. Os autores referem que “crianças e jovens com diagnóstico da síndrome de Asperger ou autismo de alto desempenho têm maior probabilidade de desenvolver melhor compreensão de TOM” (idem, p.40). Williams e Wright (2008) ao interpretarem o gráfico anterior narram a existência de uma sobreposição entre, o nível de aptidões TOM de algumas crianças sem ASD, com outras crianças com ASD de maior capacidade.

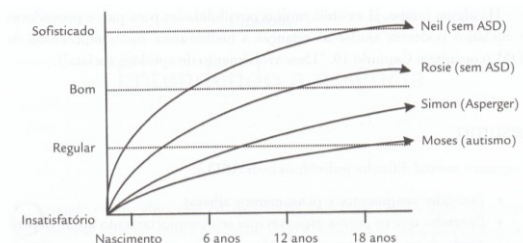


Ilustração2: Os diversos índices do desenvolvimento da teoria da mente para quatro jovens, Williams e Wright (2008, p. 41).

Para Williams e Wright (2008) a Teoria da Mente desenvolve-se com o aumento da idade. Os autores referem, como o exemplo do gráfico anterior, um estudo sobre o desenvolvimento da aptidão em quatro jovens: Neil, Rosie, Simon e Moses. Desses jovens, dois deles, Neil e Rosie, não têm a ASD e apresentam índices e níveis diferenciados ao nível do desenvolvimento; Simon apresenta um quadro de diagnóstico da SA, revela um desenvolvimento da TOM mais lento, mas na medida em que se aproxima da idade adulta consegue atingir nível Bom de entendimento; e o Moses por possuir o quadro de diagnóstico do autismo, embora também progrida com a idade, não pode atingir o mesmo nível de entendimento. Estes autores referem, por esse motivo, que “à medida que crescem podem desenvolver maior compreensão” (idem, p. 41).

Borreguero (2006) considera que a Teoria da Mente, nos indivíduos com quadro de SA ou de autismo, depende essencialmente do nível de desenvolvimento da sua inteligência global, da sua capacidade verbal e da sua idade cronológica.

2.4.2 Teoria do deficit da função executiva.

Prudêncio et al. (2004) define função executiva como sendo a destreza para manter em actividade um conjunto de estratégias de resolução de problemas, com o objectivo de atingir uma determinada meta. Para os autores, esta função está relacionada com a intenção e a capacidade para tomar decisões.

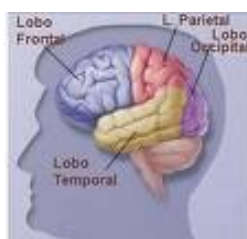


Ilustração3: Localização dos Lobos Frontal, Occipital, Temporal.

Borreguero (2006) considera a função executiva como um desenvolvimento cognitivo, que descreve os problemas encontrados em pacientes com lesões nos lobos frontais.

Segundo Luria (1966, citado por Cumine et al., 2006, p.45) “a função executiva é definida como a capacidade para manter um determinado conjunto de comportamentos organizados em cadeia, dirigidos à solução de problemas e, por isso, apropriados para atingir um objectivo subsequente”.

Prudêncio et al. (2004) e Cumine et al. (2006) referem que os comportamentos da função executiva abarcam a planificação, o controle de impulsos, a inibição de respostas não adequadas, flexibilidade de comportamento e pensamento. Os autores convergem para a ideia de que tais condutas dependem dos lobos frontais¹⁷ do cérebro e estes são fundamentais no desenvolvimento do processo de aprendizagem e no desempenho da vida social, pessoal e profissional. Como escreveu Luria (1966, citado por Prudêncio et al., 2004) para informar a importância dos lobos frontais definiu-os como o “órgão da civilização”¹⁸ (idem, p. 24).

Ozonoff et al (1991, citado por Prudêncio et al., 2004 e Cumine et al., 2006) referem que os indivíduos com SA apresentam um défice destas funções, visto que os comportamentos e pensamentos que adoptam apresentam, em geral, rigidez, inflexibilidade, são repetitivos, impulsivos, persistentes, peculiares, podem possuir muita informação de um assunto, mas não sabem utilizá-la de forma significativa, apresentam dificuldade no momento em que têm de tomar decisões importantes e frequentemente têm dificuldades para organizar e dar uma sequência a cada passo de forma a resolver um problema.

Cumine et al. (2006) cita como implicações práticas do Défice da Função Executiva, a dificuldade do indivíduo para dar-se conta das emoções, devido à sua incapacidade para a retenção interna das imagens, provenientes de diversas formas de expressão; para o jogo simbólico, devido à sua incapacidade para a retenção de objectos externos bem como a sua representação, ou seja trata-se de fazer o jogo do “fazer de conta” (idem, p.46); para planear e organizar uma actividade; para saber como começar ou terminar determinada tarefa; e para a imitação, devido à sua “necessidade de reter uma imagem do comportamento de terceiros o tempo suficiente para conseguir imitá-lo.” (ibidem, p.46).

Prudêncio et al. (2004) refere também, como implicações práticas deste défice, as dificuldades na tomada de decisões, são invadidos pela dúvida procurando por esse motivo o

¹⁷ http://images.google.pt/images?rlz=1W1ADBF_pt&hl=pt-PT&q=lobos+frontais&gbv=2&aq=f&oq=

¹⁸ Do castelhano “órgano de la civilización”, tradução feita pela autora do trabalho.

apoio de outros; a falta de flexibilidade de forma a permitir outras perspectivas sobre um determinado tema ou situação; fraca resistência à distração e à interferência; e pouca capacidade para organizar o seu tempo.

2.4.3 Teoria da “Disfunção do hemisfério cerebral direito” ou Transtorno de aprendizagem não verbal.

Borreguero (2006) considera que a disfunção do hemisfério cerebral direito, a que também chamou Transtorno de aprendizagem não verbal é um transtorno clínico frequente no diagnóstico da SA. Este autor referiu que devido a ter sido observada numa taxa elevada de indivíduos com o mesmo quadro de deficiência neuropsicológica no perfil cognitivo, o nome atribuído de disfunção do hemisfério cerebral direito pudesse vir a ser um termo alternativo, para a descrição da SA, a um nível cognitivo.

Prudêncio et al. (2004) considera que aquilo que caracteriza a SA está associado a uma disfunção do hemisfério direito.

De acordo com Prudêncio et al. (2004) a disfunção afecta a vida social do indivíduo, no sentido em que cria dificuldades para captar o significado da informação emocional expressa através de canais não verbais, como são exemplos a interpretação de gestos, o ajustamento do tom de voz à mensagem, o volume da voz, o controlo postural, a expressão facial; a integração da informação em um todo coerente e significativo que por sua vez impede significativamente a fluidez, reciprocidade e dinamismo características estas essenciais nas relações humanas. Os autores enumeram outras consequências, problemas na adaptação a novas situações, incompetência para a organização viso – espacial e fraco rendimento em tarefas que requerem assimilação da informação viso – motora.

Tanguai (2007) define Transtorno de aprendizagem não verbal como uma “desordem profunda e potencialmente debilitante” (idem, p.11). A autora refere que tal desordem se caracteriza pela existência de uma limitação funcional nas áreas da linguagem e sua utilização, aprendizagem, auto-orientação, auto-cuidado, mobilidade, capacidade de independência e para ser economicamente auto-suficiente.

2.5 A Síndrome de Asperger desde a infância até à idade adulta.

2.5.1 Aspectos positivos.

Para Borreguero (2006) os indivíduos com SA comportam destrezas significativas e possuem um grande potencial para atingir metas ambiciosas e realizações relevantes para as suas vidas.

Prudêncio et al. (2004) salientam que na infância é frequente encontrarmos uma motivação intensa para recolher informação ou objectos que estejam relacionados com os seus interesses particulares, uma boa memória para armazenar e recordar tal informação, uma boa capacidade atencional perante um tema pertencente aos seus interesses, e especial capacidade de antecipação na aprendizagem da leitura.

No que concerne à adolescência, Prudêncio et al. (2004) alertam para a importância de evidenciar aspectos positivos como por exemplo: boa memória; ter bons conhecimentos na área vocabular; dominar áreas concretas; valorizar a persistência para atingir os seus objectivos; desejo de se superar a si mesmo; ter uma personalidade ingénua e sem malícia ou duplas intenções; maior domínio de regras sociais básicas e existência de valores morais, assim como, valores de lealdade, sinceridade, companheirismo, bondade, ficando desta forma conotados como grandes defensores dos direitos humanos, criticando as injustiças que observam ao seu redor.

Quando chegam à idade adulta, Prudêncio et al. (2004) relatam que são frequentemente pessoas muito nobres; dizem sempre o que pensam; gostam de ser independentes economicamente e socialmente; demonstram perfeccionismo aquando da realização de determinada tarefa; possuem uma capacidade soberba para armazenar informação, sobretudo se for sobre um tema do seu interesse; frequentemente são mais eficientes nos trabalhos técnicos, como a informática, matemática, fotografia e administração; quando o seu trabalho é na área dos seus interesses e existem poucos concorrentes, o êxito profissional fica frequentemente garantido, e quando os objectivos estão bem definidos frequentemente demonstram persistência na sua consecução.

Cumine et al. (2006), referem a existência de uma grande diversidade entre os indivíduos com SA e Borreguero (2006) refere um exemplo relativo à vivência inflexível de um indivíduo com SA perante o tema saúde e dieta vegetariana, onde tal atitude foi canalizada para o estudo dos ingredientes químicos dos alimentos que consumia em casa. Narra, a autora,

que o indivíduo passava grande parte do dia a cozinhar uma sopa de verduras, cujos ingredientes e respectivas quantidades que usava eram muito precisas, e produziam benefícios para toda a família, de tal modo que, comer a sopa era um ritual diário não apenas para si, mas para toda a família.

Para Palha (2009) o prognóstico apresenta-se geralmente favorável. Segundo o autor,

parece haver uma melhoria com o avançar da idade. A maioria dos adultos com a SA virá a ter uma vida convencional (com alguns comportamentos excêntricos ou peculiares...)...Alguns adolescentes ou adultos virão a necessitar de acompanhamento psiquiátrico...Outros serão rotulados, pela sociedade, como geniais, estranhos, originais, excêntricos ou extravagantes. São exemplos dessa genialidade personalidades como Bela Bártok, Ludwig Wittgenstein ou Albert Einstein. (idem, p.8).

2.5.2 Principais dificuldades.

Segundo Borreguero (2006) as crianças com SA apresentem problemas específicos de aprendizagem, tais como: habilidade de organização e planificação, capacidade para emitir um juízo de valor, compreender conceitos abstractos, generalização, aplicação flexível das competências para a resolução de problemas, motivação para o estudo de conteúdos programáticos, ausência de motivos para competir, trabalhar em grupo, trabalho colaborativo, compreensão ao nível da expressão escrita, geometria e arte, e ainda na organização do tempo.

Para Prudêncio et al. (2004) as principais dificuldades na infância prendem-se com: falta de destreza nas relações interpessoais com os pares, por exemplo não tomar a iniciativa na interacção com os seus colegas; falta de partilha de sentimentos sociais, como por exemplo de triunfo ou rivalidade; a compreensão das subtilidades na vida social; a interpretação de regras de forma flexível ou no procedimento frente ao imprevisível; falta de capacidade para criar empatia; falta de uma mobilidade ágil e coordenada; problemas de comportamento em casa ou na escola; a existência de interesses limitados, não aderindo aos interesses dos colegas; uso de um vocabulário pretensioso desconhecido dos colegas e dos adultos; a repetição de perguntas; ter pouca ou nenhuma tolerância para coabitar com os irmãos; o facto de apresentarem uma hipersensibilidade a estímulos que podem prejudicar as actividades da criança; existência de perturbações da alimentação e do sono.

Em Palha (2009) encontramos a referência ao facto das crianças e adolescentes poderem manifestar comportamentos do tipo: hiperactividade; inibição a olhar o outro nos olhos; fixação intensa no olhar à figura do interlocutor; inabilidade em gestos e no relacionamento com os outros, evidenciando dificuldades na interacção com os pares e na criação de amizades; pobreza na expressão facial; aproximação exagerada do interlocutor;

dificuldade na valorização dos sentimentos dos outros; aderência a papéis passivos, como por exemplo ser observador; inibição a participar em jogos de competição; indiferença à opinião dos pares; preferência pelos colegas de outra faixa etária; dificuldade em interiorizar regras sociais, contudo, quando apreendidas executam-nas exageradamente; excêntricos; rigidez e complexidade nas rotinas, experimentando uma grande ansiedade quando estas mudam; estereotípias vocais e motoras; interesses excessivos; não utilização de pronomes pessoais; interpretação de frases à letra. Este autor adverte para o facto de não ser necessário detectar todas estas características nas crianças e nos adolescentes.

Contudo, para Borreguero (2006) é o período da adolescência que representa, para a maioria dos indivíduos com um desenvolvimento social adequado, uma altura de mudanças biológicas, físicas, cognitivas e sociais. De acordo com a autora, este tempo é de busca de si mesmo, busca de autoconhecimento, intimidade emocional, onde as relações com os pares se tornam fundamentais para promover a vivência da amizade, lealdade, reciprocidade emocional, camaradagem, e interacção de experiências pessoais.

Borreguero (2006) refere mudanças a nível da capacidade cognitiva, por exemplo, o aumento do pensamento conceptual, maior valorização do significado das experiências pessoais, reflexão ao nível das crenças, atitudes e auto conceito, reconstruindo assim a própria identidade.

No mesmo sentido, Uceda e Bonilla (2007) e também Antunes (2009) referem o período da adolescência como uma etapa complexa para todos os adolescentes e jovens, ao nível das relações sentimentais é o momento em que surge o primeiro namorado ou namorada, e por essa razão pode ser também mais problemática para os alunos afectados pela SA. Segundo os autores, estes alunos podem sentir-se deslocados, sós, e com poucos vínculos para que possam ser considerados como iguais, aos seus colegas. Os autores referem a possibilidade de existir uma tendência para depressão, devido a não ser satisfeito o seu desejo de ter amigos.

Também Prudêncio et al. (2004) mencionam que as características que definem a SA tornam-se mais complexas por altura da adolescência, referem: maior sentimento de solidão, incompreensão, desejo frustrado de pertencer a um grupo e excesso de sensibilidade perante as críticas e brincadeiras dos colegas. Para estes autores, as principais dificuldades num jovem com SA prendem-se com: a imaturidade emocional; a observação de reacções emocionais desproporcionadas e desajustadas com as situações; apresentam interesses imaturos e desajustados à idade; maior consciencialização daquilo que é diferente, da sua solidão;

sentimentos de incompreensão e solidão; maior vulnerabilidade a alterações psicológicas como é o caso do stress, da depressão e ansiedade; observação de descuido na higiene e cuidado pessoal, como é exemplo o tomar duche todos os dias, o desleixo no aspecto físico, rejeição ao uso do desodorizante ou colónia, não atender à higiene bucal, ainda que possam manifestar um interesse obsessivo com a higiene como é exemplo o estar sempre a lavar as mãos; desinteresse perante a moda e a imagem pessoal, aumento de obsessões e de rotinas comportamentais. A nível académico, as dificuldades relatadas em Prudêncio et al. (2004) referem-se à lentidão para tirar apontamentos; falta de adaptação a várias mudanças, por exemplo, professores, horários, aulas; falta de jeito para a elaboração de planos de estudo e dar uma sequência às tarefas; ser desmotivado perante certas disciplinas ou temas e ter dificuldade para seleccionar as ideias principais de um texto.

Antunes (2009) refere as dificuldades, para as pessoas com SA, nos momentos de início de vida escolar, como é o caso da Educação de Infância, assim como, em cada transição de ciclo no prosseguimento de estudos, são exemplos a passagem do infantário para o primeiro ano do primeiro ciclo ou a transição para o ensino secundário, ou ainda, a entrada na universidade.

Refere, também, o autor, as dificuldades destes alunos se adaptarem às “mudanças de professor, escola ou casa” (idem, p.98), assim como, a ruptura em algumas rotinas. Para este autor enquanto as férias são vistas pelos alunos como algo agradável, para estes alunos podem ser a origem de “grande irritabilidade, desconforto e tensão” (ibidem, p.99).

De acordo com Antunes (2009) é na medida em que a criança cresce, que as interacções sociais se vão revelando cada vez mais complexas. Como exemplo, o autor narra a dificuldade em percepcionar o sentido oculto da palavra e entender o que está insinuado numa anedota, criando-se desta forma sentimentos de exclusão.

Uceda e Bonilla (2007) e também Antunes (2009) referem que, como consequência de todas as características das crianças, dos adolescentes e dos jovens com SA, estes podem tornar-se objecto de troça.

Prudêncio et al. (2004), no que concerne à idade adulta, referem como principais dificuldades: a incapacidade para a relação social, ter amigos, aprofundar as relações e ter relações de casal; o trabalhar em equipa, compreender as regras sociais, o pensar do outro, assim como o seu próprio mundo; detectar emoções e sentimentos alheios, assim como não ser capaz de expressar os próprios sentimentos; planificar e organizar o seu futuro baseando-se em projectos realistas; as estereotipias motoras que surgindo em situações concretas

escapam ao seu controle; a ambiguidade na auto-estima e auto-conceito, no sentido de que para certos aspectos o indivíduo mostra sentimentos de superioridade e para outros aspectos ser muito negativo, relativamente às suas competências e aptidões; a tomada de decisões, por exemplo na roupa que vai vestir, na escolha de um restaurante, e também a nível profissional, é frequente ter conflitos internos devido a ter decisões a tomar, sendo tudo isto, gerador de ansiedade; a atenção é também um problema que se pode repercutir no trabalho laboral; também as resistências aos momentos em que se têm de submeter a uma entrevista, as dificuldades que sentem para descodificar o que necessita saber o entrevistador sem que seja necessário perguntar explicitamente, saber que quantidade de informação deve dar, assim como a qualidade da mesma são geradores de ansiedade.

Para Antunes (2009) dá-se por vezes um “click adaptativo” (idem, p.114), mais ao nível da cognição, na passagem da adolescência para a idade adulta, que permite que o adulto se adapte às diferenças que sente em si e lhe ajuda a ter uma vida funcional.

Uceda e Bonilla (2007) referem também que, nos adultos com SA quando partilham histórias da sua meninice, é frequente transmitirem uma vivência de vítima de perseguição escolar. É então fundamental, para Antunes (2009), que se compreenda a diversidade dentro da SA. Como exemplo, o autor cita o comportamento desadequado do Mr. Bean; ou de um militar rígido que cumpre todas as ordens; ou de um cientista que vive para a sua profissão, não tendo vida social; sendo personagens todas diferentes poderiam ser todas elas diagnosticados com a SA.

2.5.3 Necessidades de intervenção educativa.

Segundo Palha (2009, p.8) a intervenção educativa “assenta, muito especialmente, na promoção do respeito pelas diferenças.”

Prudêncio et al. (2004), no que concerne à infância, referem a importância: da prevenção das situações que podem originar sentimentos de ‘humilhação’ por parte dos pares, como por exemplo a vigilância nos tempos não estruturados (recreios, refeitório, caminho entre casa e escola); da criação de ambientes afectivos e compreensivos de forma que se estabeleçam relações sadias entre cada criança e o professor, assim como, estes garantam o sucesso nas interacções sociais entre as crianças; de proporcionar apoios por parte do professor da educação especial tanto dentro da sala de aula, como extraordinários e proceder a adaptações nas actividades extracurriculares e se necessário também nas curriculares; da

promoção da participação na aula, da adaptação da sala de aula de forma a diminuir os estímulos que provocam a distração da criança, como por exemplo colocar a criança longe de janelas, próximo do professor e na companhia de crianças calmas; de usar na sala de aula apoios visuais, suportes para a informação de mudanças na vida escolar antecipadamente e acompanhar o respectivo comportamento; de oferecer um ambiente estruturado e previsível; e de ensinar de uma forma formal temas que geralmente não necessitam ser transmitidos dessa forma.

Ainda de acordo com Prudêncio et al. (2004), durante a adolescência, os alunos necessitam de conhecer e aceitar o que significa a 'SA', reconhecendo as vantagens e desvantagens que daí advêm.

Para Uceda e Bonilla (2007) no Ensino Secundário é fundamental: preparar o ambiente que o aluno vai integrar, fornecendo informação a professores e a alunos; valorizar e reforçar os pontos fortes do aluno, contribuindo assim para melhorar a sua auto-estima e facilitar a sua inclusão no grupo; proceder a adaptações metodológicas; disponibilizar um professor tutor ou de apoio educativo; promover a actividade física, no sentido de melhorar a saúde e a qualidade de vida; analisar os problemas de conduta antes de se tomar alguma medida punitiva; prepará-lo para a universidade ou o mundo laboral; e promover a sua participação em actividades extracurriculares relacionadas com os seus pontos fortes.

Prudêncio et al. (2004) referem a necessidade de se educar os alunos para a tolerância, o respeito e compreensão dos colegas com SA, transmitindo-lhes por um lado as características desse quadro, salientando as implicações ao nível do desenvolvimento social, e por outro lado valorizando as capacidades académicas, através da aprendizagem cooperativa, onde a leitura, o vocabulário, a memória, e o armazenamento de muita informação sejam factores que favoreçam a aceitação desses alunos por parte dos colegas.

Prudêncio et al. (2004) referem também a importância de durante a adolescência: preparar-se o indivíduo para conhecer e aceitar o que significa ter SA; ajudar a reconhecer o bom e o menos bom de si próprio; desenvolver estratégias de auto controle, como as técnicas de relaxamento, controlo de ansiedade, dessensibilização de possíveis fobias; aquisição de um auto conceito positivo e realista; entrar em programas próprios para o ensino de técnicas de controlo de pensamentos obsessivos compulsivos e receber ajuda estruturada para melhorar a sua cognição social e interacções.

Para os adultos com SA, Prudêncio et al. (2004) narram a necessidade de realizar terapias centradas em melhorar a auto estima e auto conceito; conhecer e ter a consciência de

que não são doentes mentais, apenas têm outra forma de interpretar o mundo; receber um ensino explícito sobre as relações sociais na vida em geral e ao nível laboral, inclusive ter alguém que lhes ajude ao nível da resolução de conflitos sociais e laborais; ter um trabalho onde não seja frequente ter implicação social; serem-lhe atribuídas tarefas com uma sequência, um princípio e um fim estabelecido; implementar prazos para a realização de objectivos laborais estruturados; e poder usufruir de um serviço de orientação e assessoria pessoal e familiar quando necessário.

Borreguero (2006) refere a necessidade dos professores: estarem familiarizados com a globalidade do quadro da SA, com vista a evitar-se cometer erros perante o comportamento pouco próprio dos alunos; conhecerem o perfil psicológico das destrezas cognitivas e linguísticas, com o objectivo de alcançar o estilo de aprendizagem da criança e ajudá-la nas áreas deficitárias; saberem usar técnicas de instrução especializadas para ajudar a clarificar actividades académicas; procurarem apoios externos, como são exemplos os serviços de orientação pedagógica, bem como ao nível da área da psicopedagogia.

Carvalho e Araújo (2009)¹⁹ referem também a necessidade de se fazer uma intervenção a vários níveis, envolvendo o apoio psicológico e educacional contando com diversos profissionais: médicos, psicólogos, pedopsiquiatras, professores da educação regular e especial. Estes autores consideram necessário trabalhar com os alunos as áreas relacionadas com: competências sociais, de forma a poder aprender a abordar o outro socialmente; a linguagem corporal e expressão facial, as competências pragmáticas, para exercitar-se na apropriação de comentários, interpretação de discursos com suas características de velocidade, volume e entoação; interesses e rotinas, abordando construtivamente cada interesse especial e promovendo as rotinas para reduzir a ansiedade; motricidade fina e global, de forma que não seja agravada a dificuldade de coordenação dos membros bem como o equilíbrio ao nível da marcha e corrida, e ainda as dificuldades na escrita e desenho; competências cognitivas, de forma que a criança compreenda o ponto de vista do outro assim como os seus pensamentos ao nível da imaginação, criatividade, flexibilidade e memória. Os autores referem também a necessidade de trabalhar ao nível da sensibilidade sensorial, nomeadamente a sensibilidade auditiva, visual, táctil, gustativa e dolorosa.

¹⁹<http://portal.alertonline.com/?key=680B3D50093A6A032E510E2D36020C400E2A322A2E4106273B4822515A78675F>

Antunes (2009) salienta a importância dos professores reforçarem, nos alunos com SA, a ideia de que errar é fundamental para se adquirir o conhecimento e a experiência, como forma de combater o exagerado medo do ridículo que os habita. Refere ainda, a importância do professor conhecer a forma de aprender dos alunos, referindo que uns aprendem melhor através da audição do discurso e do diálogo que se realiza, enquanto outros através de esquemas e diagramas. O autor sugere que os professores desenvolvam técnicas pedagógicas que potenciem as aptidões e não sublinhem as dificuldades.

2.6. Estratégias educativas junto de alunos com SA.

Borreguero (2006) refere como estratégias de intervenção educativa, nomeadamente ao nível da organização e planificação: aumentar o grau de estruturação do ambiente externo, por exemplo uma escola com uma ideologia educativa directiva, com horários fixos, currículos estruturados, objectivos académicos claros, regras gerais para o comportamento explícitas; implementar rotinas construtivas; usar agendas de planificação, ou seja, um registo escrito com a sequência de actividades e tarefas a realizar durante o dia, fomentando assim o sentimento de segurança, capacidade de antevisão e organização do trabalho escolar; utilizar técnicas de estruturação das actividades de trabalho e usar instruções escritas ou orais de compreensão. A referida autora propõe ainda, como estratégia para o estímulo, motivação e interesse pelo estudo de certas disciplinas, que se inclua os interesses do estudante dentro do currículo académico, e quando isso não for possível, utilizar tais temas como um reforço, no momento em que é necessário que termine uma tarefa menos estimulante.

Ainda de acordo com Borreguero (2006) embora a criança não pareça dar grande valor ao reforço social, deve-se ajudá-la a estabelecer a relação entre o seu comportamento e as respostas emocionais dos outros. Uma outra estratégia proposta, por esta autora, é a promoção, desde cedo, do trabalho colaborativo e cooperativo no seio de um grupo, com o objectivo de estimular o seu processo de aprendizagem e aquisição de comportamentos sociais, necessários para a sua participação. Segundo a autora, conforme a tolerância ao grupo vá aumentando e a criança adquira os comportamentos básicos, poder-se-á aumentar gradualmente a exposição da criança a grupos maiores, assim como, a sua participação em actividades menos estruturadas.

Prudêncio et al. (2004) sugere como estratégias educativas: empregar apoios visuais durante o processo de ensino e aprendizagem, defende que as pessoas com SA compreendem,

processam e assimilam melhor a informação que lhes for apresentada de uma forma visual, por exemplo o uso de listas, pictogramas e horários; promover a generalização das aprendizagens procurando relacionar a teoria com a prática e elaborar programas educativos que se possam concretizar em contextos naturais ou similares; proporcionar ajuda estruturada de forma a favorecer a motivação pela aprendizagem, garantindo o sucesso de cada tarefa e actuando de forma a gradualmente dissipar a ajuda; fragmentar as tarefas em pequenos passos dispondo-os em forma de sequência, de forma a facilitar a tarefa e compensá-los nas suas limitações derivadas do défice da função executiva; organizar o seu tempo livre de forma a evitar a inactividade ou a excessiva dedicação aos seus interesses especiais; ensinar de forma explícita certas competências que geralmente não são objecto de um ensino formal e estruturado, como são exemplos as normas de cortesia ou uma flexibilidade mental e comportamental; dar prioridade a objectivos que estão relacionados com as características fundamentais da SA, tais como as dificuldades ao nível: das relações sociais, das competências de comunicação e da inflexibilidade mental e comportamental; e ainda na mesma linha de Borreguero (2006) utilizar os temas de interesse do aluno de forma a motivá-lo para a aprendizagem de novos conteúdos.

Segundo Williams e Wright (2008) os professores devem definir metas realistas; tornar as informações simples; repeti-las várias vezes; conceder um tempo extra para os alunos responderem às questões; ter planificado os objectivos que se desejam atingir a curto e longo prazos; usar uma linguagem simples; ter presente que a comunicação é mais do que falar; estar disponível para explicar as regras de comunicação social em momentos de dificuldade para o aluno; usar apoios visuais, como por exemplo fotografias, figuras, e objectos para auxílio na comunicação e transmitir ao aluno que o trabalho pode cansá-lo mas é gratificante.

Para Adreon (2001) é muito importante ajudar a superar as dificuldades de adaptação a novas rotinas, por exemplo, uma semana antes do início das aulas os alunos com SA devem cumprir o horário estipulado, para o ano lectivo que se inicia; estabelecer o tempo, o local e o momento específico, todos os dias, para que se crie o hábito de realizar os trabalhos de casa. Segundo esta autora deve ser preparado um resumo, sobre o estudante com SA, de forma a preparar os professores para o seu acolhimento; assim como, deve estabelecer-se um ponto de contacto na escola, para a identificação e resolução de problemas no início do ano escolar, e para monitorizar as situações não estruturadas na escola.

Williams (1995) refere que se deve colocar o aluno sentado na parte da frente da sala, perto do professor; usar deixas não verbais para chamar e centrar a atenção; dar frequentemente feedback e redireccionamento da atenção por parte do professor. A autora sugere o uso de calendários ou agendas onde o estudante tenha escrito tudo o que tem para fazer e listas sobre a verificação da realização das actividades.

Para a coordenação motora, nomeadamente para o problema da caligrafia, Borreguero (2006) sugere o uso de computadores pessoais para o trabalho escolar, enquanto Williams (1995) propõe que o aluno tenha mais tempo para realizar os testes escritos.

Prudêncio et al. (2004) sugerem como estratégias emocionais: proporcionar um ambiente previsível e estável para minorar as dificuldades na adaptação a novas situações e evitar o imprevisto; atender aos indicadores emocionais de forma a prevenir possíveis alterações de humor; evitar sempre que possível a crítica e o castigo procurando substituí-los pelo reforço positivo e o prémio.

De acordo com Williams (1995) devem-se apresentar expectativas claras e regras para o comportamento; ensinar explicitamente regras da conduta social; educar os pares sobre como responder perante a inabilidade do colega na interacção social; usar alunos da turma como modelo para lhe indicar o que deve fazer; incentivar jogos de equipa; ensinar flexibilidade, cooperação e partilha; ensinar como monitorizar o seu próprio comportamento.

Tanguai (2007) refere a importância da existência de um sistema de apoio e uma rede de segurança na escola, para ajudar o aluno a gerir a sua ansiedade. A autora menciona como estratégias: a existência de um local seguro para ser usado pelo aluno como refúgio, quando estiver mais ansioso; fazer com que o aluno transporte consigo um objecto especial familiar, de forma a proporcionar segurança; informar o aluno de todas as alterações de horário antes que estas ocorram, antecipar a apresentação ao professor e o seu lugar na sala de aula, relativamente ao início das aulas; evitar sobrecarregar o aluno propondo que o estudo diário seja dividido em dois períodos (manhã e tarde).

Williams e Wright (2008) propõem como estratégias para diminuir a ansiedade usar música relaxante, aromaterapia, proporcionar ambientes tranquilos, usar rotinas e conhecer a sequência dos eventos. Para os problemas sociais os autores propõem que os pais respondam com a ajuda dos filhos a algumas perguntas do tipo:

- O que fiz eu?
- O que aconteceu depois?
- Quais foram as coisas boas resultantes do acontecimento?
- Quais foram as coisas ruins resultantes do acontecimento?
- Que outras seis coisa eu poderia ter feito no lugar das que fiz?
- O que teria acontecido de bom e de ruim para cada uma delas? (idem, p.147).

Segundo Borreguero (2006) em 1994 uma psicopedagoga chamada Carol Gray criou um método baseado em relatos ou histórias sociais, que permitia ajudar cada criança a compreender uma situação social específica, assim, para intervir na área da compreensão social, a autora propõe como estratégia, que através de uma simples narração que contenha um sentido pessoal para a criança, o relato social procura clarificar um grande leque de conceitos e situações como construções sociais abstractas, expectativas ao nível do comportamento que estão associadas a um tipo particular de relação social e aspectos emocionais inerentes a uma determinada situação especial.

Nesse sentido, Carvalho e Araújo (2009)²⁰ sugerem também a utilização de histórias sociais, como estratégia para a interacção, onde o aluno poderá aprender a actuar em várias situações, treinar a compreensão e a expressão de emoções.

Borreguero (2006) cita como estratégias para a área de intervenção das interacções sociais e aprendizagem das expectativas relacionais, o uso de listas de regras e convenções sociais explícitas, scripts sociais e diagramas pictóricos; para a área relacionada com o brincar e a formação de relações de amizade, refere o uso da instrução verbal e explícita dos comportamentos associados aos diferentes estados de amizade, a planificação e estruturação do tempo livre, o treino de outras crianças para servirem de co-terapeutas durante o brincar, o eleger de um mentor na escola, e pertencer a clubes cujas actividades praticadas são do seu interesse; para a compreensão e regulação das emoções, narra como estratégias usar as situações naturais para mostrar à criança os seus estados emocionais, ajudar a identificá-los bem como, a fazer um ensino explícito de inferências sobre as emoções expressas pelos outros, treinar respostas empáticas, fomentar a pratica de vocabulário emocional e as técnicas comportamentais de regulação.

Para a conversação recíproca, Borreguero (2006), evoca o uso de sequências de passos e scripts sociais, jogos de encenação e role play, usar relatos ou histórias sociais, gravações e listas de tópicos; e para a área de intervenção, uso e interpretação de condutas não

²⁰<http://portal.alertonline.com/?key=680B3D50093A6A032E510E2D36020C400E2A322A2E4106273B4822515A78675F>

verbais de comunicação, as estratégias mencionadas vão no sentido do uso de vídeos e gravações específicas e a instrução verbal sobre o significado dos comportamentos não verbais.

Borreguero (2006) dá o seguinte exemplo de scripts social para uma festa de aniversário:

Primeiro, devo chamar o John, felicitar-lhe e dar-lhe o seu presente de aniversário.
Segundo, sentar-me-ei com os outros meninos para ver a actuação dos palhaços e o espectáculo de ilusionismo.
Terceiro, depois da actuação do mágico, há jogos de grupos. Jogarei com os outros meninos seguindo as regras de cada jogo e sem falar sobre os dinossauros.
Depois de jogar, sentar-me-ei com os outros meninos na casa de jantar para comer o bolo de anos. Não devo tocar o bolo de aniversário, enquanto não receber de um adulto uma fatia num prato.
Depois do lanche e antes de me ir embora para casa irei ter com o John para agradecer-lhe o convite para a sua festa e dizer-lhe que gostei de ter vindo.
A minha mãe virá buscar-me e poderei falar-lhe sobre os dinossauros (idem, p.191).

Neste contexto, Williams e Wright (2008) sugerem por um lado, o uso: do ambiente da criança para nos envolvermos com as actividades dela; das suas aptidões para brincar com ela, por exemplo, se ela tem facilidade com números então escolhermos jogos com números; dos interesses da criança para interagir com ela, por exemplo, se ela gosta de carros então vemos em conjunto revistas com carros; da interacção, por exemplo brincando com ela fazendo cócegas; e por outro lado: o planeamento de actividades em conjunto, por exemplo uma visita a um museu; ajudemos a memorizar, por exemplo as saudações; expliquemos as emoções em situações do quotidiano; que façamos projectos escolares sobre as emoções, por exemplo pode pedir-se a um jovem que procure e recorte em revistas rostos com uma determinada emoção e constrói-se um álbum de fotos, para depois discutir em sala de aula, também pode-se fazer um diário de emoções, por exemplo pedir ao jovem que aponte situações em que sentiu uma determinada emoção; que usemos literatura para interpretar pensamentos; que se recolham para responder a duas perguntas antes de se pronunciarem a nível social, por exemplo, questionando sobre o que está a pensar e a sentir o outro ou sobre o que está a acontecer no momento.

Ainda segundo Williams e Wright (2008) são outras estratégias utilizar: vídeos e softwares, por exemplo para a expressão facial e linguagem corporal; ler histórias com emoções, usar jogos que envolvem as emoções, por exemplo o jogo da estátua onde cada um tem que fazer uma pose para representar uma emoção e o outro tem de adivinhar, nomeando-a; usar CDs para a exploração de aptidões imaginativas e empatia; usar texturas semelhantes às dos alimentos em brincadeiras de forma que a criança amplie o conhecimento das sensações, criar um ambiente relaxante na hora das refeições e fazer desse momento uma

rotina, apresentar vários alimentos regularmente e mostrar pequenas alterações; trabalhar desde as suas vantagens.

Para Adreon (2001) é fundamental: descobrir como motivar o aluno, refere o uso de sistemas externos de motivação, o reforço positivo e imediato; abordar a questão da roupa que se vai usar na escola, pode ser necessário estipular um tempo para que o adolescente ou jovem se adapte a alguma roupa ou algum uniforme, ao vesti-lo, por exemplo, por períodos de tempo progressivamente maiores antes do início das aulas, vai familiarizando-se e no início das aulas pode sentir-se mais aceite pelos colegas. Segundo a mesma autora, quando se trata de entrar numa escola nova, é também importante: passear pela escola várias vezes antes do início das aulas, para que o estudante se familiarize com os funcionários da escola; conhecer também os professores e alunos que a frequentam usando, por exemplo, o anuário da escola; ler as informações disponíveis sobre as actividades extra curriculares, as rotinas e regras da escola, como é o caso do almoço, da ida à casa de banho, ou do transporte para a escola.

No que concerne à aceitação social, Tanguai (2007) refere também a importância do vestuário usado pela criança assim como a apresentação visual.

Prudêncio et al. (2004) sugerem como estratégias cognitivas promover momentos para o treino de decisões, com o objectivo de desenvolver capacidades de autodeterminação, por exemplo, inicialmente apenas se deve oferecer duas alternativas possíveis indo aumentando as alternativas, com o desenvolvimento do aluno.

Attwood (2007) e Carvalho e Araújo (2009)²¹ sugerem como estratégia para o nível cognitivo o uso de role-plays onde a criança pára antes de actuar ou falar, de forma a poder pensar naquilo que o outro vai sentir; para o desenvolvimento da memória visual pode-se usar os diagramas e analogias visuais, como são exemplos os esquemas, as figuras, os mapas e as listas.

De acordo com Williams (1995) devem-se usar ajudas visuais, como por exemplo os mapas semânticos; dividir as tarefas em etapas mais pequenas ou apresentá-las em formas alternativas; fornecer instruções directas acompanhadas de exemplos, mostrar exemplos do que é requerido, capitalizar os pontos fortes e verificar se o aluno compreendeu o que leu.

²¹<http://portal.alertonline.com/?key=680B3D50093A6A032E510E2D36020C400E2A322A2E4106273B4822515A78675F>

Attwood (2007) refere também a importância da criança “aprender a compreender as perspectivas e pensamentos dos outros, recorrendo à representação de cenários e a instruções” (idem, p.138).

Para desenvolver a capacidade de avaliar e a compreensão abstracta, Borreguero (2006) cita como estratégias: a promoção da elaboração de juízos pessoais, assim como a valorização crítica da informação adquirida; o ensino de uma sequência de passos para a tomada de decisões; o desenvolvimento da capacidade para centrar-se nos aspectos relevantes de uma determinada situação e a definição de conceitos abstractos com palavras concretas. No que concerne às estratégias de aprendizagem e generalização da destreza para a resolução de problemas, a autora menciona o treino de destrezas já aprendidas em novas situações; a promoção da abstracção dos princípios relacionados com a resolução de problemas através da aplicação frequente da sequência de passos, nas mais variadas situações; a aprendizagem do percurso para a resolução de problemas específicos: definição do problema, proposta de alternativas para o resolver, avaliação de cada uma das alternativas propostas anteriormente e aplicação de uma das alternativas.

Attwood (2007, p. 138) refere a estratégia de “explorar a capacidade de memorização de informações factuais e triviais, com labirintos e jogos”.

Tanguai (2007) sugere que se faça um “enquadramento da aprendizagem” (idem, p.42) de forma a permitir que o aluno recebendo a informação de uma forma contextualizada, seja capaz de relacionar as informações e os acontecimentos. Para esta autora é benéfica a utilização de transparências no processo de ensino, devido a torna-se mais fácil processar o contraste no retroprojector, do que o giz no quadro negro. Refere também, que ao passar-se de uma transparência para outra se emite um sinal de mudança de quadro mental e de passagem de um tópico para outro, ficando o aluno na posse das partes relevantes de uma aula. Refere ainda a autora que “as representações com base em ícones simples são excelentes potenciadoras da memória. Os esquemas são um meio eficaz de apresentar a informação, de forma que os alunos em causa a possam processar, recordar e demonstrar o que aprenderam.” (ibidem, p.42).

Attwood (2007, pp. 138-139) refere também como estratégias,

exercitar a pesquisa de estratégias e soluções alternativas; aprender a pedir ajuda, recorrendo se necessário a um código secreto; analisar se a criança recorre a estratégias não convencionais de processamento da informação; se a estratégia alternativa funcionar, há que aceitá-la e desenvolvê-la em vez de tentar ensinar estratégias convencionais; e evitar as críticas e as manifestações de comiseração.

2.7. O contexto familiar face à Síndrome de Asperger.

Segundo Alves (2009, p.14) “Quando ainda não é claro o diagnóstico clínico de SA, a maioria dos pais percebe que há algo de estranho com o filho, mas não sabe a razão.” Para esta autora é frequente, muitos pais, antes de descobrirem o diagnóstico, interrogarem-se sobre as suas capacidades, no sentido de compreenderem o porquê das suas actuações terem sucesso com filhos anteriores e agora não funcionam ou saberem que algo correu com êxito com outros pais mas para eles já não foi assim.

Borreguero (2006) refere também que a etapa que antecede o diagnóstico é complexa a nível familiar, aparecem sentimentos de confusão, ansiedade, frustração e especialmente de culpabilidade e fracasso frente à inexistência de justificações lógicas relativas às contradições observadas no comportamento da criança com SA.

De acordo com Alves (2009, pp.14-15) “ As famílias podem vivenciar uma série de emoções quando ficam a saber que o seu filho tem SA, entre as quais, perda, alívio, culpa e medo do futuro.” Para esta autora é importante que os pais adoptem atitudes construtivas de forma a poderem enfrentar a situação.

Prudêncio et al. (2004) narra que as famílias passam por três momentos críticos ao longo do acompanhamento aos filhos: a detecção, o diagnóstico e o pós-diagnóstico. Para estes autores a detecção da SA torna-se difícil para as famílias chegando mesmo a gerar sentimentos de culpa, por um lado porque nos primeiros anos de vida existe um desenvolvimento aparentemente normal, pode-se observar um bom potencial cognitivo e excelentes capacidades em certas áreas, e por outro lado, a falta de conhecimento dos profissionais sobre esta realidade é também motivo de interpretações que reduzem este problema de desenvolvimento a causas emocionais, como são exemplos a má adaptação à escola, ou o tipo de educação dado à criança, tornando-se por esse motivo um problema claramente visível por volta dos quatro ou cinco anos, assim, é na escola que se observam os primeiros sinais. Relativamente ao diagnóstico, estes autores salientam o longo percurso das famílias nos centros de saúde contactando com profissionais da psiquiatria, neurologia e pediatria e com diversos profissionais da área da educação e psicologia, motivo este que explica o facto dos diagnósticos que recebem serem parciais, relativamente ao quadro clínico.

Borreguero (2006), refere como desafios, relativamente à convivência diária com uma criança com SA: o défice na interacção recíproca, a dificuldade em criar o vínculo afectivo, e a distinta percepção do mundo social.

Nesse sentido, também Prudêncio et al. (2004) refere que a convivência familiar é afectada devido ao acumular das dificuldades que a pessoa com SA vai encontrando. Os autores mencionam que ao longo da vida, a pessoa com SA vai deixando um caminho de frustrações, confusão, baixa auto-estima e alterações emocionais que não só influenciam a vida familiar, mas também afectam todos os membros da família podendo chegar a ser de tal forma absorventes para os pais, que tiram o tempo destinado a dar atenção a irmãos, à vida em casal, ao lazer familiar, ou à projecção profissional dos pais.

Referem também os autores, a importância de se oferecer à criança um tratamento farmacológico complementado com terapias cognitivo – comportamentais. Ainda de acordo com Prudêncio et al. (2004) após o diagnóstico, a família procura toda a informação possível, e devido à escassa existência de apoio profissional especializado, a família durante as etapas da infância e adolescência vê-se obrigada a lutar contra sistemas educativos pouco flexíveis e pouco sensibilizados para as características dos seus filhos, bem como permanecer atenta à abordagem feita pelos psicólogos, gerir a pouca compreensão por parte de certos familiares e lutar contra a falta de recursos adaptados para o lazer. Referem ainda os autores que, à medida que as crianças se tornam adultos enfrentam poucas ofertas de emprego; quando entram na universidade, os desafios estão relacionados com o pouco acompanhamento individualizado; e quando a SA se sobrepõe a outros quadros diagnósticos, enfrentam também a falta de unidades de hospitalização psiquiátrica.

Tendo em conta a ingenuidade social da criança com SA e atendendo às adversidades do mundo exterior ao familiar, Borreguero (2006) relata o aparecimento de um instinto de protecção nos pais, para combater a grande vulnerabilidade a que os seus filhos estão sujeitos. Contudo, esta autora refere que este comportamento pode implicar uma redução dos momentos de aprendizagem, fundamentais para desenvolver a capacidade de identificação dos problemas sentidos, assim como, das respectivas estratégias de resolução.

Borreguero (2006) salienta a importância de se apoiarem estas famílias, sugere um apoio adequado à estrutura de cada família, bem como às necessidades individuais de cada um dos seus membros.

PARTE II

ENQUADRAMENTO EMPÍRICO

1. Aspectos metodológicos

1.1 O paradigma da investigação – acção

O projecto teve como modalidade de investigação aplicada, a investigação - acção, (i - a).

Para Máximo-Esteves (2008, p.21) “É impossível compreender a complexidade implícita no conceito de investigação – acção através da definição de um só autor”.

Serrano (1990, citado por Marques e Sarmiento, 2007, p.91) refere que “Associadas à i – a surgem designações múltiplas”.

Marques e Sarmiento (2007), narra como exemplos “investigação participativa, investigação colaborativa, investigação democrática, investigação crítica, investigação para a acção, investigação na/pela acção.” (idem, p.91). Contudo, estes autores salientam que “Independentemente da designação adoptada, qualquer uma destas investigações radica em perspectivas qualitativas de investigação, em que se constata o predomínio de processos indutivos de construção científica.” (ibidem, p.91).

Para Serrano (1990, citado por Marques e Sarmiento, 2007), o importante é que “ São investigações fortemente influenciadas por modelos de orientação antropológica e etnográfica e organizam-se no pressuposto da busca de mudança tanto ao nível das realidades sociais, como dos indivíduos ou grupos envolvidos no processo investigativo.” (idem, p.91).

Para Suárez (2002) a génese da investigação-acção, i-a, reporta-se a Kurt Lewis na década de quarenta. Segundo a autora esta modalidade de investigação pretende estudar uma problemática educativa no seu meio natural susceptível de ser melhorada, ou seja, o objectivo é a resolução de problemas onde os investigadores assumem um papel de agentes de mudança, com a colaboração da comunidade implicada.

No que respeita à sua definição, Elliott (1991, citado por Afonso, 2005, p.74), diz-nos, “trata-se do estudo de uma situação social com o objectivo de melhorar a qualidade da acção desenvolvida no seu interior” e Altrichter et al (1993, citado por Afonso, 2005, p. 74), refere “a investigação – acção destina-se a ajudar professores e grupos de professores a enfrentarem os desafios e problemas das suas práticas, e a concretizarem inovações de uma forma reflexiva”.

Bogdan e Biklen (1994) referem-se à i-a como uma aproximação da investigação, e caracterizam-na como um processo continuado que influencia o percurso da investigação,

considera o investigador como um apoiante dos sujeitos implicados na acção e os actores como sujeitos participantes, e parte de uma situação concreta que se pretende melhorar com o objectivo de obter mudanças sociais. Estes autores referem que este tipo de investigação, além de permitir recolher informação e ajudar a identificar particularidades do sistema, pode servir também como “estratégia organizativa para agregar as pessoas activamente face a questões particulares.” (idem, p.297), e ainda promover o auto-conhecimento dos intervenientes, assim como, um melhor empenhamento na resolução dos problemas e potenciar a auto-confiança. Para estes autores, os investigadores interpretativos juntamente com outras pessoas, interessadas na mudança, “podem ajudar as pessoas a viver uma vida melhor” (ibidem, p.301).

Nesse sentido, também Máximo-Esteves (2008) refere a investigação-acção não só como um meio oportuno para o estudo de contextos de trabalho de professores, mas também para influenciar e mudar esses mesmos contextos.

Segundo Hopkins e Winter (1989, citado por Suárez, 2002) a i-a é uma abordagem qualitativa precedente de fontes variadas e utiliza diversos instrumentos de recolha de dados, são exemplos, entre outros, as entrevistas, as notas de campo, as observações naturalistas, os questionários, as técnicas sociométricas, as fontes documentais escritas.

De acordo com Suárez (2002) a I-A tem como finalidade melhorar acções, ideias e contextos, criando um elo entre a teoria e a prática e entre a acção e a reflexão.

Elliott (1978, citado por Suárez, 2002) refere que a i-a caracteriza-se por ter ciclos de investigação em espiral, onde cada ciclo comporta quatro fases: reflexão inicial, planificação, acção e fase de reflexão, gerando esta última um novo ciclo de investigação.

McNiff e Whitehead (2002), Mason (2002) e Suárez (2002) fazem referência à investigação - acção como uma abordagem que favorece a análise reflexiva das mudanças ocorridas nas práticas dos agentes envolvidos no processo.

Suárez (2002) cita a investigação-acção como estratégia de mudança e desenvolvimento profissional, na medida em que o docente ao explorar as suas práticas educativas está a reflectir sobre elas, identificar problemas, desenvolver estratégias de acção, analisar o efeito das mudanças e por conseguinte está a melhorar não apenas ao nível da sua prática educativa, mas também ao nível da sua formação como professor.

Suárez (2002) refere também que as conclusões dos processos da i-a devem ser interpretadas como ‘possibilidades de acção’ até serem comprovadas por outros colegas professores.

Segundo Afonso (2005), a investigação - acção tem como objectivo a melhoria da eficácia do grupo. Para este autor, esta estratégia de investigação apresenta cinco características:

É uma investigação realizada por pessoas directamente envolvidas na situação social que é objecto da pesquisa (pode haver apoio exterior sob a forma de consultores ou facilitadores). Em segundo lugar, o ponto de partida da pesquisa é constituído por questões práticas do trabalho quotidiano (não são os grandes temas ou as problemáticas teóricas das ciências da educação). Em terceiro lugar, a opção por esta abordagem implica o respeito e a adequação aos valores e às condições de trabalho na organização (mudar por dentro implica evitar antagonizar directamente a organização e os actores). Em quarto lugar existe um grande ecletismo metodológico no que respeita às técnicas de recolha e tratamento de dados, pois o que é relevante é que sejam compatíveis com os recursos disponíveis, e que não perturbem as práticas da organização. Finalmente, a investigação-acção implica perseverança num esforço contínuo para ligar, relacionar e confrontar acção e reflexão. A reflexão abre novas opções para a acção, e a acção permite reexaminar a reflexão que a orientou (idem, p.75).

Neste sentido, como refere Sanches (2005), pretendemos identificar uma situação que desejamos melhorar, avaliá-la com a ajuda da recolha e da análise dos dados recolhidos e proceder à elaboração de um plano de acção, para posterior intervenção. Periodicamente, segundo esta autora, é realizada uma avaliação intermédia com a participação dos envolvidos no processo, reflecte-se sobre as práticas e ajusta-se a acção. Este procedimento, segundo Sanches (2005, p.139), “dá origem a uma práxis mais informada, mais rigorosa, mais científica” e é uma das vantagens da investigação-acção aplicada no campo educativo e numa perspectiva de educação inclusiva.

1.2 Formulação do problema

Segundo Quivy e Campenhoudt (1998),

a elaboração de uma problemática decompõe-se em duas operações: primeiro, fazer o balanço das problemáticas possíveis a partir das leituras e das entrevistas; em seguida, escolher e explicitar a orientação ou a abordagem por meio da qual tentará responder-se à pergunta de partida (idem, p.257).

Através do contacto privilegiado que estabelecemos com a família, foi dito que o Rui embora ao deitar gostasse que o avô lhe levasse um biberão com leite quente, era um aluno autónomo, no que concerne às actividades de aprendizagem na sala de aula e às principais actividades da vida diária (AVD), (alimentar-se, ir à casa de banho, vestir-se e despir-se), mas muito pouco autónomo quando se tratava de escolher a roupa para vestir, (ele pede ao avô para preparar a sua roupa e por comodidade só usa calças de fato de treino), tomar medicamentos, comprar um par de sapatos, comprar a senha de almoço, ir à secretaria tratar dos seus assuntos, pagar uma refeição ou ir a um cinema. O Rui revela também dificuldades

em interagir com os colegas. Segundo alguns, o Rui é anti-social, recolhido e gosta de se isolar. Para outros, é excêntrico, por vezes agressivo e gosta de 'gozar' (Apêndice N° 41).

No ano lectivo 2007/2008, a Directora de Turma informou o Conselho de Turma, de que a pedido do avô, nenhum colega do Rui podia saber o que se passava com ele, ficando assim todos os professores orientados para agir como se o Rui fosse um aluno igual a todos os outros colegas da turma. Contudo, os comportamentos do Rui vieram a denunciar uma diferenciação, comentada por alguns colegas da turma, como é exemplo a frase proferida no dia 4 de Fevereiro de 2009 por B: “professora, ele é bué de estranho, não cumprimenta as raparigas e não dá beijinhos, parece que temos lepra” (Apêndice N° 3).

No entanto, segundo o PEI, o aluno estava a fazer progressos na integração na turma e a ser bem aceite pelos seus colegas, dado que se tinha mostrado um pouco mais sociável e comunicativo.

1.3 Questão de partida

Segundo Quivy e Campenhoudt (1998, p. 34), a questão de partida “deve poder ser tratada”. Neste sentido, os autores defendem que uma questão de partida deve ser: clara e precisa; unívoca e concisa; realista; direccionada para a compreensão e não o julgamento; aberta, ou seja, dando a oportunidade de serem equacionadas respostas diferentes; ser dirigida ao estudo de algo real; procurar maior conhecimento da realidade estudada e não apenas uma descrição.

Tendo em conta que o Rui era considerado um bom aluno pela maioria dos professores da turma, as suas classificações no primeiro período tinham sido: doze à disciplina de Português, treze a Educação Física, catorze a Físico-química A, e dezasseis às restantes disciplinas (Biologia/Geologia, Filosofia, Inglês e Matemática A), e que as suas expectativas passavam pelos estudos universitários, julgámos fundamental contribuir para que o aluno se tornasse mais independente e sociável.

No ano lectivo 2007/2008, o Conselho de Turma investiu muito no desenvolvimento da auto-estima do aluno, o que levou a que se sentisse respeitado e integrado na turma. Contudo, não existia uma inclusão do aluno. Relembremos os resultados do teste sociométrico, em que o Rui tendia a ser ignorado pela sua turma e as palavras que uma aluna nos dirigiu: “professora, ele é bué de estranho, não cumprimenta as raparigas e não dá

beijinhos, parece que temos lepra” (Apêndice N° 3). Torna-se assim necessário actuar no seu desenvolvimento, não apenas na área da autonomia, mas também ao nível relacional.

Com a operacionalização deste trabalho de investigação-acção pretendemos responder às seguintes questões:

Pergunta 1: Como intervir na dimensão relacional para melhorar a interacção do aluno com a turma e da turma com o aluno?

Pergunta 2: Como contribuir para que o aluno se torne uma pessoa mais autónoma?

1.4 Objectivos gerais e específicos

Para o desenvolvimento deste trabalho estabelecemos objectivos gerais e específicos. Como objectivos gerais considerámos: promover a interacção entre a turma e o aluno, promover a interacção entre o aluno e a turma e desenvolver a sua autonomia. Como objectivos específicos propusemos:

- Incentivar a turma a compreender o Rui.
- Contribuir para que o Rui se envolva em novos desafios.
- Promover a autonomia pessoal do aluno.

1.5 Modos de recolha de dados

Segundo Quivy e Campenhoudt (1998),

a investigação em ciências sociais segue um procedimento análogo ao do pesquisador de petróleo. Não é perfurando ao acaso que este encontrará o que procura. Pelo contrário, o sucesso de um programa de pesquisa petrolífera depende do procedimento seguido. Primeiro o estudo dos terrenos, depois a perfuração (idem, p.15).

Com esta afirmação os autores mencionam a existência de um procedimento no papel do investigador, assim como, a importância da coordenação do projecto ser feita com coerência e eficácia.

Para Bogdan e Biklen (1994, p. 292), “a investigação-acção consiste na recolha de informações sistemáticas com o objectivo de promover mudanças sociais”. Neste contexto, consideram pertinente o uso de dados quantitativos e qualitativos. Os autores referem os qualitativos como os que têm como base a observação, a entrevista aberta e o recurso a documentos.

Como instrumentos de recolha de dados escolhemos utilizar a pesquisa documental, o questionário, a sociometria, a entrevista, a observação naturalista e as notas de campo.

1.5.1 A análise documental

Para Albarello, Digneffe, Hiernaux, Maroy, Ruquoy, e Saint-Georges (2005), ninguém se documenta ao acaso, “não existe investigação sem documentação” (idem, p.15) e tudo se processa em função de uma determinada investigação. Assim, a pesquisa documental “trabalha sobre o que já existe” (ibidem, p.16).

Os autores consideram que existem quatro grandes tipos de fontes de documentação: as fontes escritas, não escritas, oficiais e não oficiais, e as fontes numéricas. Referem, contudo, que a pesquisa documental recorre basicamente a documentos escritos, tais como livros, artigos de revista, relatórios de investigação, etc. De acordo com estes autores, a vocação da pesquisa documental é trabalhar com o que já existe, embora não anulem a hipótese de suscitar novos dados empíricos. Estabelecem uma relação complementar com as outras técnicas de investigação.

Segundo Albarello et al. (2005), os documentos escritos “conservam um privilégio por vezes paradoxal: continuam a fazer fé, nomeadamente em matéria jurídica, ao contrário da maior parte dos outros documentos”, (idem, p.21) tornando-se assim visível um estado de espírito: “As palavras voam e os escritos permanecem” (ibidem, p.21).

Para a elaboração do trabalho tornou-se fundamental consultar o PEE²², o PCT²³, o PEI²⁴ e o RAP/OE²⁵.

1.5.2 A entrevista

Segundo Moser e Kalton (1971, citado por Bell, 2008, pp.137-138), uma entrevista é “uma conversa entre um entrevistador e um entrevistado, que tem o objectivo de extrair determinada informação do entrevistado.”

Em Máximo-Esteves (2008, p.92) encontramos a entrevista definida como,

... uma das estratégias mais utilizadas na investigação educacional. Na sua essência, a entrevista é um acto de conversação intencional e orientado, que implica uma relação pessoal, durante a qual os participantes desempenham papéis fixos: o entrevistador pergunta e o entrevistado responde. É utilizada quando se pretende conhecer o ponto de vista do outro (idem, p.92).

Para Estrela (1994, p.342), “a finalidade das entrevistas a realizar consiste, em última instância, na recolha de dados de opinião que permitam não só fornecer pistas para a

²² Projecto Educativo da Escola

²³ Projecto Curricular de Turma – caracterização da turma anexo 10 e apêndice 1.

²⁴ Programa Educativo Individual – anexo 3

²⁵ Relatório de Avaliação Psicoeducacional / Orientações Educativas – anexo 2

caracterização do processo em estudo, como também conhecer, sob alguns aspectos, os intervenientes do processo”. De acordo com o mesmo autor, a entrevista deve obedecer a dois princípios básicos: o da autenticidade e o do controle. O primeiro, significa que é fundamental criar-se um ambiente desinibidor, para que o entrevistado corresponda sem resistências, na expressão das suas opiniões sobre os temas em que é inquirido.

Este ambiente torna-se possível, se existir uma relação de respeito pelo entrevistado (pelas suas opiniões) e sinceridade em relação aos sentimentos expressos. Relativamente ao segundo princípio, significa, que o entrevistador deve ter presente os objectivos da sua investigação. No entanto, deve continuar a velar pela sua autenticidade.

Segundo Ghiglione e Matalon (1992) as entrevistas são escolhidas conforme o tipo de investigação em estudo. Para os autores, a entrevista semi-directiva, caracteriza-se pela existência de uma grelha ou guião pré-estabelecido, de temas a abordar, mas sem ordem estabelecida e é o entrevistador que assume o papel de protagonista.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994),

em investigação qualitativa, as entrevistas podem ser utilizadas de duas formas. Podem constituir a estratégia dominante para a recolha de dados ou podem ser utilizadas em conjunto com a observação participante, análise de documentos e outras técnicas. Em todas estas situações, a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo (idem, p. 134).

Para estes autores é com a elaboração do guião, que o entrevistador prepara os tópicos que vai abordar e ordena-os dentro de uma lógica, servindo este de apoio ao entrevistador.

Para Quivy e Campenhoudt (1998) existem três grupos de pessoas que podem servir para interlocutores; uma seria a categoria dos “docentes, investigadores, especialistas e peritos no domínio de investigação implicados pela pergunta de partida” (idem, p.71); a outra seria a das “testemunhas privilegiadas” (ibidem, p.71) ou seja, um grupo de pessoas, pertencentes ou não ao público, mas consideradas conhecedoras do problema e em estrita relação com esse público; e por fim aqueles que fazem parte do grupo de pessoas que está directamente relacionado com o estudo.

De acordo com Quivy e Campenhoudt (1998, p.191) “os métodos de entrevista distinguem-se pela aplicação dos processos fundamentais de comunicação e de interacção humana.” Para estes autores, o que caracteriza este método é por um lado o contacto directo entre aquele que investiga e os seus interlocutores e, por outro lado, a pouca directividade imprimida pelo investigador.

Referem ainda, Quivy e Campenhoudt (1998), a importância da existência de “uma verdadeira troca, durante a qual o interlocutor do investigador exprime as suas percepções de um acontecimento ou de uma situação, as suas interpretações ou as suas experiências”(idem, p.192), e ainda zele para que tal informação não fuja aos objectivos da investigação e oriente o interlocutor para que este seja autêntico e profundo.

Contudo, segundo Bell (2008), existem desvantagens, além de ser uma técnica que gasta muito tempo, é muito subjectiva, visto que o entrevistador pode adoptar uma atitude parcial. Outra desvantagem, refere a autora, é o facto de poderem surgir problemas relativos à análise de respostas e na formulação das questões. Além de desvantagens, também se podem encontrar limites nesta técnica. Segundo Albarello et al. (1997), este instrumento de recolha de dados torna-se imperfeito relativamente à informação sobre as práticas do sujeito. Para Ghiglione e Matalon (1992), existem problemas ao nível dos contextos sociológicos, económicos, psicológicos e culturais, que podem estar subjacentes ao tema abordado.

Uma outra realidade a referir é também a entrevista colectiva, que para Eckert (1989, citado por Afonso, 2005, pp.100-101) “resulta apenas do interesse expresso dos entrevistados, ou da constituição de um grupo informal gerado espontaneamente do decurso do trabalho de campo”.

De acordo com Máximo-Esteves (2008) a entrevista focalizada em grupo surge devido “à necessidade de complementar a limitação dos dados provenientes das entrevistas estruturadas e individuais, dando oportunidade aos entrevistados para partilharem as suas experiências e pontos de vista.” (idem, p.98). Para a autora, o grupo deverá conhecer a problemática, ser formado respeitando um determinado número de elementos, podendo estes variar entre cinco e dez, e o professor - investigador assume o papel de moderador e pode seguir qualquer tipo de guião.

Para Holstein e Gubriun (1995, citado por Máximo-Esteves, 2008, p.98) a utilidade deste tipo de entrevista é “conhecer em profundidade as necessidades, os interesses, as preocupações de um determinado grupo de pessoas, para compreender o funcionamento do grupo, para estudar as interacções e intenções, para identificar o grau de concordância ou discordância em relação a um assunto.”

Segundo Afonso (2005) existem problemas próprios quando se realizam entrevistas colectivas, por um lado, o investigador, além de ser o entrevistador passa a ter de executar o papel de moderador e as informações obtidas podem sofrer alguma influência do grupo, o que pode produzir um discurso enviesado; e por outro lado, como diz o autor: “as dificuldades de

gestão das entrevistas colectivas estendem-se também ao próprio registo áudio”(idem, p.101), fruto das interacções dos elementos do grupo é frequente existir sobreposição de vozes dos entrevistados, o que dificulta no momento de compreender e transcrever o texto.

1.5.3 A observação naturalista

Para Afonso (2005, p.91), “a observação é uma técnica de recolha de dados particularmente útil e fidedigna, na medida em que a informação obtida não se encontra condicionada pelas opiniões e pontos de vista dos sujeitos”.

Segundo Afonso (2005), “numa primeira abordagem, é habitual distinguir entre a observação estruturada (também designada por observação sistemática) e observação não estruturada (também frequentemente referida como observação de campo).” (idem, p. 92). Contudo, o mesmo autor chama a atenção para uma complementaridade das duas, dizendo que

toda a observação é necessariamente estruturada na medida em que o seu ponto de partida é sempre um questionamento específico do contexto empírico em causa, orientado, ou seja, estruturado a partir das questões de partida e dos eixos de análise da investigação (ibidem, p.92).

Neste contexto, optámos por fazer uma observação estruturada. Como refere Estrela (1994), a observação naturalista é considerada uma observação sistematizada, que se realiza na presença do objecto de estudo no seu meio natural. No que respeita a esta técnica, De Landsheere (1979) citando Fraisse (citados em Estrela, 1994, p.45), refere-a como “uma observação do comportamento dos indivíduos nas circunstâncias da sua vida quotidiana”. Na observação naturalista, o investigador observa e regista o comportamento dos seres vivos no seu ambiente natural. Este não explica o comportamento, limita-se apenas a descrever o mesmo. Assim sendo, através dela, como nos diz Peretz (2000), podemos estudar as interacções pedagógicas; fazer uma recolha diversificada de comportamentos, incluindo a recolha de novos dados; receber pistas para a elaboração de grades de análise de comportamentos, que vão sendo cada vez mais precisas e adaptadas ao valor real a observar.

Segundo Afonso (2005, pp.91-92), “os produtos da observação tomam geralmente a forma de registos escritos pelo investigador, ou registos em vídeo realizados pelo investigador ou por outrem sob a sua orientação”. Para o mesmo autor, a observação estruturada conta com a existência de grelhas previamente elaboradas, de acordo com os objectivos de pesquisa,

onde se regista a informação já codificada, de cariz quantitativo ou quantificável e que à informação recolhida em estado bruto se dá o nome de protocolo.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), na observação naturalista, nunca poderemos captar completamente o meio onde decorre a observação. Pode ser necessário anotar muitas informações num curto espaço de tempo, exigir grande capacidade de memorização, sendo pedido ao observador que seja o mais descritivo possível, apresentando todos os detalhes. Como referido anteriormente, são necessários meios de apoio como o vídeo gravador ou gravações em áudio, para a superação dos limites referidos.

Para Peretz (2000),

a observação directa tem os seus limites: por vezes pode revelar-se impossível ou inútil. Assim, actos ou situações que não admitem testemunhas, ou que pertencem a um passado distante, ressaltam exclusivamente da entrevista; o observador só permanece no local por pouco tempo: o mundo social que examina existiu antes dele e continuará a existir depois da sua partida (idem, p.162).

Existem também desvantagens relativamente a esta técnica, segundo Peltó e Peltó (1987, citado por Afonso, 2005, p.94), “em qualquer caso, o investigador deve descrever as próprias observações e não as inferências elementares derivadas dessas observações”. Tal afirmação, significa que o observador deve usar uma linguagem concreta, cuidada, cuja descrição dos comportamentos seja a mais objectiva possível, procurando anular qualquer termo de carácter inferencial, durante a transcrição das suas observações, reduzindo assim, a possibilidade de subjectividade no processo de observação.

1.5.4 A sociometria

A sociometria é um instrumento de investigação (Estrela (1994), Northway e Weld (1999) e Bastin (1980)). Para estes autores representa um conjunto de técnicas, cujas finalidades são a caracterização e o estudo das relações humanas, bem como a posição social e o papel de cada indivíduo dentro de um grupo.

Northway e Weld (1999) referem o teste sociométrico como um instrumento muito válido para conhecer as relações existentes no grupo e revelam que

os cientistas têm feito todos os esforços para determinar estatisticamente a segurança e a validade de certas formas de teste sociométrico e descobriram que a maioria destes possuem ambas em alto grau. (...) Os cientistas descobriram também que quanto maiores forem os intervalos de tempo entre os testes tanto maior será a diferença entre as medidas obtidas. Este facto não significa que o teste não seja seguro; ele põe simplesmente em evidência o facto de as relações e as preferências sociais estarem continuamente a mudar (idem, p.60).

Estrela (1994, p.367) narra que “os testes sociométricos permitem, em pequenos grupos, pouco organizados, captar de modo fácil as relações espontâneas, destacando, ainda, a posição de cada indivíduo no grupo, em função dessas relações”. Ainda, de acordo com Estrela (1994, pp.367-368), um teste sociométrico é um instrumento com a finalidade de:

- registar representações individuais sobre as relações existentes na classe (ou no grupo);
- obter dados, a partir desse registo, que possam contribuir para detectar a posição social do aluno dentro do seu grupo (sua integração, sua marginalização);
- detectar os alunos mais isolados e os mais escolhidos;
- comparar estes registos com os obtidos por outros processos:
 - opiniões de professores e outros alunos, expressas em entrevistas ou sob a forma de questionários;
 - registos de observações directas (ocasionais ou sistemáticas);
 - dados de instrumentos de tipo projectivo (desenhos, redacções);
- contribuir para a caracterização do indivíduo em situação de grupo;
- permitir um “feedback” ao professor, tornando mais objectivas as suas opiniões sobre as relações que os seus alunos têm em grupo. (idem, pp. 367-368).

Assim, para este autor, a sociometria apresenta-se como um instrumento de investigação fundamental, conseguindo evidenciar o grau de aceitação e rejeição do aluno dentro da turma.

Ao aplicar um teste sociométrico à turma objecto de estudo, Bastin (1980) também revela a possibilidade de se extrair um leque muito variado de informações: a posição social de cada elemento face aos restantes elementos do grupo; quais os melhores amigos de cada aluno; o número de amigos que cada aluno tem na turma, assim como, o grau de reciprocidade nessas relações; a estrutura do grupo, tendo em conta que pode ser constituída por subgrupos ou existir uma integração perfeita de todos os alunos. Bastin (1980) refere também que através deste instrumento de trabalho, podemos descobrir, entre várias características, quais as preferências de cada aluno em termos de relações pessoais, com que colegas gostaria, ou não, de se associar para efeitos de trabalho de grupo; se há ou não barreiras entre rapazes e raparigas; barreiras entre colegas de nacionalidades diferentes; se existem alunos isolados ou rejeitados; qual o grau de popularidade de cada aluno dentro da turma; se existem líderes dentro de cada subgrupo e/ou turma. Desta forma, o teste sociométrico revela-se importante na organização e na remodelação de grupos escolares.

Contudo, existem desvantagens e limitações deste instrumento de recolha de dados. Segundo Estrela (1994), este instrumento permite-nos recolher as representações e as expectativas dos seus elementos, em relação a essas relações, mas não as relações reais entre os indivíduos. Para Bastin (1980), o mesmo instrumento apenas nos informa sobre as relações entre os indivíduos de um mesmo grupo, submetidos ao teste. Segundo este autor, através do

teste sociométrico, os resultados obtidos no grupo em estudo não nos informam sobre o que os mesmos alunos são, quando integrados noutras grupos e também não nos informa, sobre o comportamento social real dos indivíduos, nem sobre os sentimentos e laços afectivos que se desencadeiam nas ligações entre eles. Por estes motivos, o autor defende que o teste sociométrico deve ser completado com outros registos complementares.

Segundo Bell (1997) o objectivo dos questionários reside na descoberta de factos. Por esse motivo torna-se importante ter “um questionário bem concebido” (idem, p.129), por um lado, as instruções devem ser claras, as perguntas sem qualquer nível de ambiguidade, não existam omissões nem oposições nas respostas e não subsista qualquer dificuldade em responder e por outro lado seja a “melhor forma de obter a informação” (ibidem, p.133) e permita uma eficiente análise dos dados obtidos. Como desvantagem, a autora refere a quase impossibilidade de extrair relações causais.

Peretz (2000) refere que o questionário

reúne as respostas às perguntas feitas. Além das questões relativas às características sociodemográficas das pessoas (data de nascimento, lugar de nascimento, profissão exercida, etc.), as respostas constituem geralmente ou sínteses generalizadas, ou generalizações dos comportamentos e atitudes, ou ainda descrições detalhadas de acontecimentos passados. (idem, p. 23).

Para Rojas (2001) o questionário²⁶ é: um procedimento de investigação; um meio útil e eficaz para recolher informação num curto espaço de tempo; uma forma de reunir rapidamente informação sobre grupos numerosos; um meio que proporciona a recolha de informação sobre si mesmo, por escrito; um procedimento que inclui várias variáveis para medir podendo apresentar perguntas fechadas, ou seja, respostas específicas e delimitadas, perguntas abertas, ou seja, dada pelo próprio sujeito e sem qualquer alternativa de resposta, ou mistas, ou seja, nas duas modalidades.

Como desvantagens, o autor refere o facto de quem responde poder não ser completamente verdadeiro, interpretar a mesma palavra de forma diferente, ser compreensiva para uns e não para outros, dar respostas incompletas ou pouco claras dificultando o trabalho dos dados recolhidos.

Uma vez que o projecto envolve alunos jovens, pareceu-nos pertinente conhecê-los melhor, no que concerne à vida escolar, expectativas futuras e interesses ou tempos livres e

²⁶ <http://www.nodo50.org/sindpitagoras/Likert.htm>

com base nos dados recolhidos elaborámos uma caracterização da turma. (Anexo Nº 8 e Apêndice Nº 1)

1.5.5 Notas de campo

Durante este trabalho, as diversas situações levaram-nos a fazer diversas anotações, que nos permitiram elaborar um diário pessoal, a que chamámos notas de campo, como nos diz Bogdan e Biklen (1994):

As notas de campo podem originar em cada estudo um diário pessoal que ajude o investigador a acompanhar o desenvolvimento do projecto, a visualizar como é que o plano de investigação foi afectado pelos dados recolhidos, e a tornar-se consciente de como ele ou ela foram influenciados pelos dados (idem, pp. 150-151).

Para Spradley (1980, citado por Máximo-Esteves, 2008, p.88) as notas de campo incluem “registos detalhados, descritivos e focalizados do contexto, das pessoas (retratos), suas acções e interacções (trocas, conversas), efectuados sistematicamente, respeitando a linguagem dos participantes nesse contexto”.

No mesmo sentido, para Bogdan e Biklen (1994) as notas de campo são “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiência, e pensa no decurso da recolha e reflectindo sobre os dados de um estudo qualitativo.” (idem, p.150). Estes autores dividem as notas de campo em dois tipos: descritivo e reflexivo. Enquanto o descritivo consiste em “captar uma imagem por palavras do local, pessoas, acções e conversas observadas” (ibidem, p.152), o reflexivo refere-se sobretudo à visão do observador, ou seja, ao seu pensamento e às suas inquietações.

1.6 Procedimentos

1.6.1 A análise documental

Para dar início à análise documental, começámos por fazer um pedido de autorização ao Conselho Executivo (designação utilizada no ano transacto) e ao Conselho Pedagógico da escola onde leccionamos, através de uma carta, outro pedido à turma escolhida e aos encarregados de educação dos alunos dessa turma para a intervenção, assim como, ao encarregado de educação do aluno considerado o caso específico da turma. Após o parecer favorável de todos os intervenientes procedemos a uma recolha e sistematização dos

documentos escritos e não escritos, dispersos por vários locais, como são exemplos: o PEE; o PCT; actas de Conselho de Turma; PEI; RAP/OE; sítio da Câmara Municipal²⁷, bem como, o seu Boletim Informativo na edição Informação estatística (CMS, 2003); várias conversas informais com a professora de Educação Especial, com a Directora de Turma, com o senhor João [nome fictício], proprietário do café situado perto da escola, e com a tia do aluno caracterizado como tendo NEE. A consulta destes documentos permitiu-nos fazer uma caracterização do meio envolvente: da escola, da turma, do ambiente familiar do aluno sinalizado e do próprio aluno.

1.6.2 A entrevista

No momento em que realizámos a entrevista, procurámos seguir a sugestão de Bogdan e Biklen (1994), começámos por informar os entrevistados, no início da entrevista, de que seria garantida a confidencialidade sobre o conteúdo e o tratamento da informação recolhida; utilizámos uma linguagem acessível, de forma a motivar cada entrevistado a responder às questões, zelámos para que a linguagem seja próxima do universo linguístico e dentro do quadro de referência de cada entrevistado; estimulámos os entrevistados, pedindo-lhes uma clarificação de algum tema, caso existissem dúvidas; evitámos formular perguntas que pudessem ser respondidas com ‘sim’ ou ‘não’, tendo o cuidado de não se perder a autenticidade das respostas; utilizámos um gravador, sempre que se realizaram entrevistas extensas, tendo o cuidado de pedir a autorização a cada entrevistado para a sua utilização.

Tivemos também em atenção as sugestões de Bell (2008, p.138), “os tópicos têm de ser seleccionados, as questões elaboradas, os métodos de análises considerados e um plano preparado e testado” e de Afonso (2005, p.99), segundo a qual “durante a entrevista é necessário saber ouvir, isto é, não interromper a linha de pensamento do entrevistado, aceitar as pausas, e, em geral, aceitar tudo o que é dito numa atitude de neutralidade atenta e empática”, assim como os problemas específicos nomeados em 1.5.2.

Com o objectivo de obter sucesso na entrevista realizada procurámos evitar, sempre que possível, dirigir a entrevista; não restringir a temática abordada e clarificar os quadros de referência usados pelo entrevistado, tal como nos referiu Estrela (1994).

No que respeita à entrevista, decidimos optar pelo ‘modelo’ semi-estruturado, que será acompanhado de um guião, como foi referido por Ghiglione e Matalon (1992).

²⁷ <http://www2.cm-seixal.pt/forum/agenda/numeros/cap02.pdf>

Julgámos fundamental, no final da intervenção, entrevistar a directora da turma, (Apêndice 32), que acompanhou o Rui, aluno considerado o caso específico da turma, durante o 10º e 11º anos, assim como, os alunos denominados como sendo “colaboradores” (Apêndice 31) no processo de desenvolvimento do aluno - alvo, os pares eram os que mais o acompanhavam no dia-a-dia escolar.

Com o objectivo de reflectir e avaliar o desenrolar da intervenção foram também realizadas duas entrevistas aos alunos colaboradores, uma realizou-se numa fase intermédia do desenrolar da intervenção (Apêndice N° 25, Apêndice N° 29) e repetimo-la com um aluno que não pôde estar presente nessa data (Apêndice N° 26, Apêndice N° 30), e posteriormente, na fase final da intervenção fizemos nova entrevista com os alunos colaboradores (Apêndice N° 27, Apêndice N° 31). Tendo em conta que o encarregado de educação do Rui era o avô, uma pessoa com uma idade avançada, e como já nos tinha prestado várias informações junto da professora da Educação Especial, optámos por registar em notas de campo as informações que fomos obtendo após cada contacto informal que efectuámos.

Para a primeira fase do trabalho considerámos suficientes os dados recolhidos através de outras fontes. Contudo, no desenrolar da intervenção, as entrevistas ao grupo de alunos colaboradores e à Directora de Turma (Apêndice N° 28, Apêndice N° 32), que segundo Quivy e Campenhoudt (1998) são testemunhas privilegiadas, permitiram-nos recolher novos dados de opinião nas diferentes fases da intervenção e que, segundo Bell (2008), possibilita que o entrevistador explore, desenvolva e clarifique determinadas ideias e respostas, estude motivos e sentimentos, observe a forma como é dada a resposta (tom de voz, expressão facial,..), características estas que não se observam em respostas escritas.

1.6.3 A observação naturalista

Segundo Peretz (2000), a observação directa engloba três comportamentos: a interacção social com o meio estudado, as actividades de observação e o registo dos dados observados (tomada de notas). Assim, quando realizámos cada observação, procurámos ter em conta as suas relações com o meio a observar, atendemos ao modo como se processava a sua entrada no meio, o seu desenvolvimento nas relações, procedemos à recolha dos dados, fizemos a redacção das notas, procedemos à codificação e à apresentação dos resultados.

A observação foi desenvolvida em sala de aula e teve como objectivo observar as interacções que o sujeito estabelece com a turma. Considerámos importante recorrer ao uso de

uma grelha de categorização de comportamentos observados e à respectiva ficha de síntese de observação, (Apêndices Nº 37 e 38) assim como a elementos ‘menos estruturados’ da observação participada onde utilizámos essencialmente notas de campo (Apêndice Nº 3), seguindo as sugestões de Bogdan e Biklen (1994) e Afonso (2005).

1.6.4 A sociometria

Segundo Bastin (1980), o aperfeiçoamento desta técnica deve-se ao Dr. Moreno, pois permite facilmente a sua aplicação devido à sua simplicidade. De acordo com o autor, a técnica consiste no preenchimento de um breve questionário, expresso numa folha de papel, podendo ser aplicado colectivamente, ocupando um tempo limite de quinze minutos, sendo apenas necessária a utilização de um lápis ou esferográfica.

O questionário que usámos para conhecer a turma ao nível das suas interacções encontra-se balizado pela professora que leccionou as disciplinas de Metodologias de Investigação I e II.

Segundo Peretz (2000) de uma aplicação do questionário obtêm-se informações que são opiniões ou reproduções de actos.

Para a elaboração deste estudo, utilizámos três critérios e três escolhas possíveis, baseadas nas experiências dos alunos, como sugerem Northway e Weld (1999). Referem, também, que dentro da mesma escola, o teste deve respeitar os mesmos critérios e as mesmas escolhas, podendo ser modificada a redacção das perguntas, de acordo com a faixa etária dos alunos destinatários. A linguagem do questionário, quando este nos foi entregue, já estava adaptada à faixa etária alvo em estudo, as perguntas eram simples e objectivas. Com o objectivo de recolher a informação suficiente, foram apresentados três critérios de escolha, (num total de nove perguntas) e uma pergunta de rejeição por critério (num total de três).

Moreno (citado por Estrela, 1994, p.368) entende por critério o “motivo comum que arrasta os indivíduos no mesmo “élan” espontâneo para um determinado fim”. Segundo Estrela (1994) o perfil sociométrico varia segundo os critérios utilizados. Nestes, devem ser consideradas três categorias: o tempo (presente e futuro), o espaço (dentro e fora da sala de aula) e as actividades (escolares e não escolares). Ao relacionar categorias e subcategorias, constroem-se diversos itens, com o objectivo de recolher dados variados e complementares, nos quais a referência central é o aluno.

De acordo com o mesmo autor, após a recolha dos dados, preenchem-se as matrizes sociométricas e elaboram-se os sociogramas. Refere também, que as matrizes sociométricas, contêm todas as informações obtidas através dos questionários, de uma forma ordenada.

A pergunta sobre a rejeição revela-se pertinente, para que se possam detectar eventuais focos de tensão, como nos diz Estrela (1994). Como recomenda o mesmo autor, foram contemplados o espaço da sala de aula e o espaço fora da sala de aula, daí que se tenha considerado em primeiro lugar a escolha do colega de carteira, em segundo lugar a escolha de colegas para a realização de um trabalho de grupo, e por último a escolha de colegas para interagir durante os intervalos.

A aplicação do questionário (Anexo Nº 4) ocorreu no dia sete de Novembro de 2008, durante uma aula ocupando aproximadamente quinze minutos.

Estavam, assim, satisfeitas as condições propostas por Estrela (1994), para a aplicação do teste sociométrico, pois a turma já era conhecida, os alunos já estavam motivados para o preenchimento do questionário, tinha sido garantida, previamente, a confidencialidade das respostas obtidas, os alunos já sabiam que não podiam escolher o professor, todos os alunos estavam presentes (não sendo necessário recordar o nome de qualquer colega), foram explicitados os objectivos do questionário, de forma clara e sucinta, todos os alunos estavam informados de que só podiam escolher colegas da mesma turma, e isso significou que todos os alunos matriculados a Matemática podiam ser escolhidos, excluindo assim professores, funcionários ou outros amigos externos à turma e alguns alunos que só compareciam às aulas de Físico-química (não mantendo, por essa razão, um contacto sistemático com a turma). Foi solicitado aos alunos, que respondessem individualmente e que não utilizassem alcunhas.

De acordo com Estrela (1994), após a recolha dos dados, preenchem-se as matrizes sociométricas e elaboram-se os sociogramas. Refere também, que as matrizes sociométricas, contêm todas as informações obtidas através dos questionários, de uma forma ordenada.

Segundo Northway e Weld (1999), os sociogramas dão-nos uma apresentação dos dados da sociomatriz, (graficamente observam-se as interacções que se estabelecem no grupo, em termos de escolhas, rejeições e reciprocidades), permitindo uma melhor visualização dos mesmos. Para estes autores, esta forma de representação dos dados, não nos dá nem mais nem menos informação, ela apenas é apresentada de outro modo. Referem ainda, que o sociograma de grupo, é então, o que representa as relações sociais entre os elementos do grupo e o sociograma individual é o que representa as relações sociais relativamente a um indivíduo. Como nos dizem Northway e Weld (1999, p.55), “olhando para ele, vemos rapidamente quais

as crianças que ficam de fora, quais são os chefes e quais as que ocupam uma posição média. Saltam à vista as escolhas recíprocas e os grupinhos”.

Relativamente ao questionário aplicado para a caracterização da turma, este, foi fornecido pela direcção da escola aos directores de turma para que pudessem conhecer melhor a sua turma, logo, igualmente balizado. Partindo desse questionário extraímos algumas perguntas que nos pareceram pertinentes para uma caracterização da turma tendo em conta o trabalho que efectuávamos e a sua aplicação ocorreu no dia quinze de Dezembro de 2008, durante uma aula de Matemática, ocupando aproximadamente 15 minutos. Os alunos foram muito participativos, como refere Bell (1997, p.130) “é provável que obtenha uma maior colaboração se estabelecer um contacto pessoal...”, tendo respondido com facilidade a todas as perguntas.

Quanto ao jogo efectuado, também com o objectivo de conhecer melhor os alunos ao nível dos seus pontos fortes e pontos emergentes, ocorreu também no dia 15 de Dezembro de 2008 por ser o último dia de aulas do primeiro período. O jogo proposto consistia em responder a duas questões (Anexo Nº 11).

Através do questionário e da realização do jogo foi possível conhecer as opiniões e os interesses dos alunos não só ao nível da identidade de cada aluno, mas também ao nível de estudos futuros, das habilidades e qualidades humanas para a ajuda ao outro, características muito importantes para a formação do grupo de colaboradores.

Cortámos o silênciar da problemática do Rui através de um diálogo com três alunos: 'C', 'D' e 'F', que se destacaram pelas suas qualidades humanas e vocacionais. Ouvidas as suas sugestões convidámos outros alunos: 'A', 'B' e 'G' para serem também colaboradores no projecto e apresentámos os objectivos que desejávamos atingir, bem como a metodologia a ser aplicada. Este procedimento facilitou a formação de um pequeno grupo de colaboradores, que como sugere Máximo-Esteves (2008) deve estar familiarizado com a problemática em estudo. Mais tarde, devido ao interesse demonstrado e a pedido desses alunos, integraram-se também no grupo mais outros dois elementos 'E' e 'H'.

1.6.5 As notas de campo

Optámos por utilizar as notas de campo durante o tempo de investigação, que funcionaram como uma estrutura de registo escrito. Como nos sugere Máximo-Esteves (2008,

p.88). “O objectivo é registar um pedaço da vida que ali ocorre, procurando estabelecer as ligações entre os elementos que interagem nesse contexto”.

Termos optado por utilizar este instrumento, obrigou-nos a registar no papel os episódios significativos que ocorriam bem como as várias observações que fazíamos. Estas situações ajudaram-nos a reflectir sobre a acção e a ajustar procedimentos. Para a elaboração das notas de campo, procurámos ser fiéis às nossas observações; ao feedback dos alunos colaboradores; aos comentários dos professores do Rui, em especial a Directora de Turma; ao senhor João, proprietário do café; bem como do seu encarregado de educação ou da tia do aluno em estudo.

2. Contextualização e caracterização da situação - problema

2.1 O meio

Segundo os dados recolhidos da Câmara Municipal do Seixal [CMS] (2003) da Área Metropolitana de Lisboa (AML), fazem parte 18 concelhos que se distribuem pela Grande Lisboa e Vale do Tejo, ocupando as margens norte e sul do rio Tejo.

O Concelho do Seixal, localizado com latitude norte entre “38° 32’ e 38° 39’” (Idem, 2003, p.7) e a uma longitude oeste entre “9° 1’ e 9° 10’” (ibidem, 2003, p.7), insere-se na AML e na Península de Setúbal, ocupando uma área geográfica de 93,6 Km^2 e confrontado pelos concelhos de Almada, Sesimbra e Barreiro. Em 2001 apresentou 150.271 indivíduos residentes, distribuídos por 69.010 fogos. Estima-se que em 2011 conte com 175.712 indivíduos (CMS, 2003).

No Concelho do Seixal, a rede escolar pública está distribuída por três territórios educativos - Amora, Corroios e Seixal - totalizando oitenta e dois estabelecimentos. Estes estabelecimentos de ensino estão distribuídos da seguinte forma: dezanove para a Educação de infância, doze para actividades de tempos livres (ATL), trinta e quatro são escolas básicas do 1º Ciclo, oito escolas básicas com 2º e 3º ciclos, seis escolas secundárias com 3º Ciclo, uma escola profissional, um centro de formação profissional e uma escola de segunda oportunidade (CMS, 2003).

A Escola onde se desenvolveu o trabalho é uma escola Secundária pública com 3º Ciclo do Ensino Básico.

2.2 A escola

A escola, de acordo com o seu Projecto Educativo, funcionava em dois turnos, contava com um total de mil cento e cinquenta e três alunos, distribuídos por oito turmas do ensino básico, trinta e nove do Ensino Secundário e uma turma do Curso de Educação Extra-Escolar. Nos últimos anos, no Ensino Secundário, têm sido leccionados além dos Curso Gerais, os Cursos Profissionais e de Educação e Formação (CEF).

A escola contava com: um corpo docente constituído por cento e vinte e três professores do ensino regular e uma professora de Educação Especial; dois técnicos (Serviços de Psicologia e Orientação (SPO) e Unidade de Inserção na Vida Activa (UNIVA)); trinta e

quatro auxiliares de acção educativa e oito técnicos integrados em categorias específicas. No biénio 2007/2009 a professora da Educação Especial da escola era licenciada em Filosofia, e por pertencer ao Quadro de Zona Pedagógica e estar sem vaga para leccionar a sua disciplina foi colocada administrativamente na escola, a desempenhar as funções de professora de Educação Especial. Embora sem formação especializada dedicou-se ao trabalho e procurou apoiar os dezanove alunos que acompanhava, alunos caracterizados como tendo NEE, abrangidos pelo Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de Janeiro. Foi uma professora disponível para nos dar qualquer informação importante para a investigação.

2.3 A turma

A turma escolhida era do 11º ano, pertencia ao Curso de Ciências e Tecnologias, e segundo o Projecto Curricular de Turma (PCT), era constituída por 20 alunos (Apêndice Nº 1), mas na disciplina de Matemática eram 21 dos quais 11 eram raparigas e 10 eram rapazes. A média de idades era de 16 anos, existindo apenas 4 alunos com 17 anos. A turma incluía 2 alunos repetentes e um aluno caracterizado como tendo NEE.

Com o objectivo de recolher maior informação sobre as interacções existentes, aplicámos um teste sociométrico à turma (Anexo Nº 4), onde foram apresentados três critérios de escolha, (num total de nove perguntas) e uma pergunta de rejeição por critério (num total de três). Recolhidos os vinte e um questionários, passámos à codificação (Apêndice Nº 2) dos alunos por números (optámos por ordená-los por ordem crescente).

Para apresentar os dados obtidos, elaborámos três matrizes sociométricas; uma de escolhas (Apêndice Nº 4), outra de rejeições (Apêndice Nº 5), e assinalámos as várias reciprocidades (Apêndice Nº 6), verificadas na turma. De seguida, efectuámos os cálculos (Apêndice Nº 7 e Nº 8), recorrendo à tabela de Salvosa (Anexo Nº 5). Procedemos à elaboração dos sociogramas: em alvo de turma/escolhas (Apêndice Nº 9); de turma/reciprocidade (Apêndice Nº 10); de turma/rejeições (Apêndice Nº 11); um sociograma em alvo/ individual (Apêndice Nº 12) do aluno objecto deste estudo; um sociograma em alvo/ individual indicando as escolhas por critério (Apêndice Nº 13).

Efectuados os cálculos, foram colocados nos sociogramas, os triângulos à esquerda (representando os rapazes) e os círculos à direita (representando as raparigas), segundo o índice sociométrico de cada aluno. Os alunos foram distribuídos do centro para a periferia, por ordem decrescente dos seus índices sociométricos.

O estudo sobre as rejeições incidu apenas no aluno número dez, por ser o aluno considerado como tendo NEE.

Com base nos dados recolhidos efectuámos este estudo.

No que concerne às escolhas, considerámos pertinente iniciar esta análise referindo que o aluno número vinte e um não é escolhido por ninguém, devido a ser um aluno do décimo segundo ano que apenas está matriculado à disciplina de Matemática no décimo primeiro ano e, por esse motivo, ainda não está completamente integrado na turma; o número quatro não fez a primeira escolha em qualquer critério, e a aluna número quinze abdicou da terceira escolha do primeiro critério. Por esse motivo, o somatório do número de escolhas desses alunos é seis e oito, respectivamente, em vez de ser nove.

Ao analisarmos o sociograma em alvo das escolhas/reciprocidade/turma (Apêndice Nº 10), é notória a existência de uma tendência em os rapazes escolherem mais os colegas do mesmo sexo, o mesmo acontecendo com as raparigas. Com efeito, das oitenta e sete escolhas efectuadas pelos rapazes, sessenta e nove dirigem-se ao mesmo género, correspondendo a 79% das escolhas, e dezoito recaem sobre as raparigas, correspondendo a uma percentagem de 21%. Por seu turno, as raparigas emitem um total de noventa e oito escolhas, das quais trinta e duas incidem sobre os rapazes, correspondendo a 33% das escolhas, e sessenta e seis sobre as raparigas, correspondendo a uma percentagem de 67%. Sociometricamente, a maioria dos rapazes (cinco), situa-se na posição média de probabilidade de escolhas, o mesmo acontecendo com as raparigas (seis).

Verificaram-se, ainda, quinze escolhas recíprocas, mais uma vez sendo notória a barreira entre rapazes e raparigas. Os rapazes escolhem-se maioritariamente entre eles e as raparigas entre elas. É de salientar a existência de várias interacções fortes. Começamos por referir a forte reciprocidade existente nos pares: nove e dezanove (onde se observa a primeira escolha em todos os critérios); números dezasseis com onze; números vinte com sete. Referimos, ainda, a existência de um subgrupo, formado por três raparigas, (números um, nove e dezanove), que embora vá ao encontro da ideia sobre a existência de grupinhos na turma não confirma a generalidade.

Relativamente à turma, no sociograma em alvo das rejeições (Apêndice Nº 11), observámos que existem três alunos (um rapaz e duas raparigas), com uma posição sociométrica mais elevada (números: três, seis e doze), contudo é nos números doze e três que se observa maior incidência (Apêndice Nº 5) com totais combinados de vinte e dezoito respectivamente. Ocupando uma posição intermédia, dentro das rejeições, encontrámos três

rapazes (ente eles consta o Rui) e uma rapariga. No índice sociométrico mais baixo, situam-se seis rapazes e oito raparigas.

2.4 O aluno - alvo

O Rui [nome fictício] tem 16 anos, matriculou-se no curso de Ciências e Tecnologias e está incluído numa turma do 11º ano de escolaridade. Nunca ficou retido no seu percurso escolar.

Esteve até aos 3 anos numa ama e depois ingressou num colégio, onde permaneceu até ao final do 1º Ciclo do Ensino Básico. Durante o primeiro ciclo permaneceu com a mesma professora, sem que esta tenha feito qualquer referência a problemas de aprendizagem. Seguidamente frequentou o 2º e o 3º ciclos do ensino básico na mesma escola, (Escola Básica 2/3). Foi sinalizado no segundo ciclo. Nesse momento, o avô foi chamado à presença da Directora de Turma devido a questões relativas ao seu comportamento, dentro e fora da sala de aula, ao tipo de relacionamento com os colegas e adultos e com a falta de realização dos deveres escolares, nas diferentes disciplinas. Estes comportamentos levaram a então Directora de Turma a pedir um Relatório de Avaliação Psicoeducacional, cuja elaboração terminou em 2003. Desde essa data, o Rui recusa-se a comparecer em qualquer consulta. Por tal motivo, não existem muitos documentos sobre o acompanhamento da referida situação clínica.

Do PEI, consta também a posição do encarregado de educação, que refere que as imposições e tarefas escolares, propostas pelos professores, devem ser aplicadas a todos os alunos da turma e não especialmente ao seu educando, para que este não se sinta diferente dos colegas. Segundo o RAP/OE (Anexo Nº 2), uma das áreas de intervenção proposta é o Desenvolvimento do Comportamento Adaptativo/Socialização. Para essa área tinham sido propostos dois objectivos:

- Diminuir as atitudes de ansiedade e de nervosismo, permitindo um aumento da auto-estima;
- Desenvolver o espírito de autocritica e de responsabilização perante situações problemáticas resultantes das suas atitudes.

O aluno, segundo o olhar dos seus professores, durante os dois anos lectivos 2007/2008 e 2008/2009 foi-se mostrando mais sociável e comunicativo. Os professores consideravam-no um jovem educado, cumpridor, responsável, pontual, interessado e trabalhador, dentro da sala de aula. A melhoria gradual da sua auto-estima, investimento feito

por todos os professores do Conselho de Turma desde o início do ano lectivo 2007/2008, reflectiu-se numa alteração positiva das suas atitudes, diminuindo a sua ansiedade e nervosismo, e melhorando na aplicação das suas capacidades e mobilização das competências, obtendo, assim, um aproveitamento positivo a todas as disciplinas.

Atendendo à sua problemática de carácter prolongado, no ano lectivo de 2007/2008, o aluno esteve abrangido pelo disposto no n.º 2 do Artigo 2.º do Decreto-Lei n.º 319/91 de 23 de Agosto, beneficiando das alíneas f) e g), isto é, de mais tempo para a realização de testes e de pertencer a uma turma reduzida. No ano lectivo de 2008/2009, a frequentar o 11º ano, esteve abrangido pelo Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de Janeiro. Contudo, na prática, segundo informações dadas pela professora de Educação Especial, o aluno recusou-se a beneficiar de qualquer destas medidas. Com a manutenção do Programa Educativo Individual a escola pretendia acautelar uma eventual necessidade do aluno em situações de grande stress, como os momentos de avaliação sumativa externa, que se revelassem impeditivas à mobilização das suas competências e conhecimentos.

O Rui afirmava que gostava de frequentar a escola onde estava matriculado, mas separava muito bem os papéis da escola e de casa (a escola para estudar e a casa é para outros fins).

2.4.1 História clínica

Segundo informações retiradas do Programa Educativo Individual, o Rui nasceu

em Lisboa, fruto de uma gravidez vigiada a partir dos oito meses, de termo, parto eutócico com apresentação cefálica (3,700kg de peso, 52,5cm de comprimento, valores de APGAR - 9/10). Das aquisições do desenvolvimento psicomotor podemos assinalar: andar – 15 meses; primeiras palavras – 12 meses; controle dos esfíncteres – 2,5 anos. Da sua história clínica pode-se referir asma (controlada) e uma alergia cutânea (Anexo N° 3).

Do PEI constam também as seguintes informações do aluno: a partir de 2003, tendo em conta, sobretudo, o factor comportamental, o Rui foi visto numa consulta de Pediatria do Desenvolvimento tendo o médico diagnosticado Síndrome de Asperger (Anexo N° 1) com perturbações a nível do comportamento, para o qual é medicado, e perturbações do sono, tendo dificuldade em adormecer, asma (psicológica e mudanças de estação) e alergia cutânea. Até ao ano de 2003, não foi efectuado um despiste visual nem auditivo por não terem existido queixas até essa data.

2.4.2 História familiar

Em termos de contexto familiar, o Rui é filho único, de uma relação pouco duradoura. Atendendo ao novo relacionamento do seu pai, ocupa hoje o primeiro lugar numa fratria de três irmãos que conhece e com quem se relaciona esporadicamente. Vive com o avô materno e com os bisavós maternos, ou seja, o avô vive com os próprios pais. Na casa do Rui coabitam, assim, três gerações. Mantém uma boa relação com um primo em segundo grau, filho de uma irmã do avô, que frequenta a casa regularmente. O ambiente familiar é considerado bom.

Segundo uma conversa informal com a tia-avó, que é professora na escola onde estuda o Rui, o avô tem toda a disponibilidade para ajudar o seu educando, está reformado e preocupa-se muito com o neto: vai todos os dias levá-lo à escola, buscá-lo e almoçar com ele, o Rui não come na escola, nem faz compras no bar da escola. A tia leva-lhe umas sanduíches para ele comer num dos intervalos da manhã. Trata-se de uma família atenta às necessidades pessoais e educativas do aluno. Sempre que solicitado, o encarregado de educação (avô) comparece na escola.

O pai e a mãe do Rui revelaram-se muito ausentes. Possuem como habilitações académicas a licenciatura. A mãe do Rui engravidou quando era estudante universitária e escondeu a gravidez da família até aos 8 meses de gestação, tendo por isso impedido que o pai do Rui acompanhasse o seu processo de gravidez.

O Rui esteve ao cuidado da mãe até ao seu primeiro ano de idade. Não aguentando a pressão, a mãe deixou a criança ao cuidado do seu pai (avô) e saiu de casa, desaparecendo. O pai do Rui, saiu de casa três anos depois do nascimento do seu filho para iniciar outro relacionamento e embora não se relacionasse muito com ele, por vezes telefonava-lhe. Presentemente, o Rui não gosta de ouvir falar dos seus pais, tema por ele considerado tabu, talvez por manter uma relação conflituosa com eles. O avô descreve o seu neto como sendo uma criança nervosa e meiga e que tem uma boa relação tanto com os seus colegas, como com os adultos (excepção relativa aos seus pais).

2.4.3 Perfil educacional

2.4.3.1 Do aluno

O PEI (Anexo Nº 3) refere que o Rui, de um modo geral, no decorrer do 1º período do ano lectivo de 2008/2009, apresentava algumas dificuldades ao nível da aprendizagem, por

exemplo na disciplina de Filosofia costumava ser demasiado sintético, objectivo e directo nas respostas, não desenvolvendo os conteúdos e também apresentava disgrafia.

Refere, também, o mesmo documento, que a sua participação oral, por exemplo na disciplina de Português, era positiva, tendo por hábito fazer os trabalhos pedidos pela professora e que, caso se dedicasse, a sua facilidade em aprender permitia uma evolução à disciplina.

Devido aos bons resultados escolares apresentados pelo Rui, a todas as disciplinas, evidenciando ter desenvolvido as competências curriculares, apenas consideramos pertinente focar as áreas: Socialização e Autonomia. Contudo, para que possamos conhecer melhor o aluno apresentamos alguns dados sobre o perfil psicológico do aluno, que recolhemos inicialmente.

Segundo o Encarregado de Educação, a professora da Educação Especial e as informações recolhidas através da consulta do PEI e do RTP quando o Rui está em casa gosta de dormir, ler no idioma inglês, jogar com a consola, ver televisão e estar com o cão. À noite gosta que o avô lhe dê leite num biberão. Não faz visitas a ninguém mas gosta de receber a visita de um primo, contudo, esconde o biberão se o primo o visita. Tem de tomar medicação para controlar a agressividade e para as alergias. Na escola quer sempre ficar sozinho numa mesa. Não estuda em casa, mas se os professores pedirem trabalhos de casa ele realiza-os em casa e não descansa na escola. É uma pessoa minuciosa com a alimentação. Não gosta de esperar pela comida à hora do almoço. Era considerado pelos professores, um jovem educado, cumpridor, responsável, pontual, interessado e trabalhador. Contudo, o aluno recusava-se a receber qualquer ajuda extra aula.

Da reunião do Conselho de Turma realizada em Dezembro de 2008, no final do primeiro período, tomou relevo que o Rui acompanhava o currículo, era sempre o primeiro a entrar na sala de aula e não colocava a mão no ar para chamar os professores. Gostava também de aparecer em público, dar nas vistas, como estar num palco e observava-se que o aluno tinha uma forma de se evidenciar através da sua linguagem. Também os professores de Biologia e Geologia, Matemática A e de Física e Química A consideraram que o aluno estava a conseguir acompanhar a turma sem problemas de maior e a trabalhar bem. Na disciplina de Educação Física, apesar das suas dificuldades de coordenação, trabalhava bastante e esforçava-se por ser autónomo.

Segundo a Directora de Turma, o Rui estava sempre distante dos colegas, não falava com ninguém, na aula fazia tudo o que a professora pedia com excepção dos trabalhos de

casa, era o mais despachado da turma, revelava grande apetência para a língua inglesa, apresentava muito vocabulário, falava com fluidez e espontaneidade, não tinha paciência para esperar que os colegas respondessem, pois para ele era tudo fácil, era óptimo a nível cognitivo, embora o considerasse um pouco disléxico (Apêndices N° 32 e 36).

Segundo a professora de Matemática quando o aluno acabava de fazer os exercícios propostos na sala de aula, costumava pegar na calculadora gráfica e criava jogos, através da aplicação de funções reais de variável real, conteúdos não leccionados na aula, até esse momento, pela professora. Nunca perturbava a aula e apresentava um bom nível cognitivo na aprendizagem da referida disciplina (Apêndice N° 3).

Segundo a tia do aluno, ele era capaz de oferecer um presente a uma pessoa, mas para isso estudava bem a pessoa a quem ia oferecer o presente, para que este fosse adequado.

No que diz respeito à área da Socialização, segundo os alunos da turma, no início do ano, o Rui estava muito isolado, era estranho, não cumprimentava os rapazes nem dava beijinhos às raparigas, isolava-se da turma e nos intervalos andava sozinho à volta dos pavilhões.

De acordo com a primeira aplicação do teste sociométrico, observámos que o Rui se situava na pista periférica no sociograma em alvo de escolhas. Isso devia-se ao facto de o seu índice sociométrico ser mais baixo, o que significava que raramente era escolhido pelos colegas da turma. No sociograma em alvo de escolhas/reciprocidade/turma (Apêndice N° 10) observamos que, o Rui formou um par com o número oito, estabelecendo assim uma interacção média, apenas existindo correspondência no segundo critério (Apêndice N° 4); relativamente ao sociograma em Alvo – individual do aluno/escolhas por critério, o aluno escolheu sete colegas (Apêndice N° 13) nas oito escolhas feitas; e no sociograma em Alvo – individual do aluno/rejeições, rejeitou três colegas e foi rejeitado por dois colegas (Apêndice N°12). Podemos constatar que o Rui não era rejeitado pela turma, mas também não era escolhido. O número oito é o único aluno que selecciona o número dez como segunda escolha. Talvez possamos afirmar que o Rui até à data em que se realizou o primeiro teste sociométrico era um aluno com a tendência a ser ignorado pelos colegas da turma.

No que concerne à Autonomia, segundo os alunos e os professores do Conselho de Turma, o Rui ia todos os dias para a escola de automóvel, na companhia do avô. O avô ficava no carro à espera que as aulas terminassem e ia depois buscá-lo para almoçar com ele, no café do costume. O Rui não comia na escola, nem fazia compras no bar da escola. Também não fazia compras na reprografia, nem costumava ser ele a pagar o seu almoço. Não andava

sozinho na rua, não ia sozinho desde o carro, no estacionamento, até ao portão da escola e vice-versa e muito menos desde a escola ao café e vice-versa, e também não entrava em lojas para fazer qualquer compra.

Segundo o Encarregado de Educação, a professora da Educação Especial e as informações recolhidas através da consulta do PEI e RTP o Rui tem noção das suas dificuldades e sempre que tem de realizar algo que o contraria ou sob pressão, somatiza um estado febril. Razão pela qual não se podia obrigar o aluno a fazer algo que não o desejasse ou não lhe parecesse interessante ou não estivesse motivado.

2.4.3.2 Do grupo - turma

Era uma turma que globalmente, (90%), apresentava uma assiduidade regular, assim como, um bom aproveitamento e comportamento. Do ponto de vista da Directora de Turma era uma turma de alunos que demonstrava as próprias capacidades (Apêndice N°36). Esse factor ficou comprovado quando se realizou o jogo (Apêndice N°41), muitas capacidades e qualidades foram reveladas.

Segundo os alunos (Apêndice N° 1) a turma era trabalhadora, conversadora e ordeira, embora também apresentasse algum caso de indisciplina. Todos os alunos tinham computador em casa, interessavam-se pelo desporto, alguns alunos eram federados, gostavam de artes como a música, dança e o canto, investiam nas tecnologias (consolas, computadores, informática), ocupavam tempo a ler e escrever, gostavam de viajar e dedicar tempo a cuidar de animais e ainda com actividades relacionadas com o voluntariado (bombeiros). Quanto à relação interpessoal, consideraram que existiam grupos na turma e que, embora houvesse espírito de entreajuda, existia competição.

As expectativas dos alunos para o futuro eram, como podemos ver pelo gráfico, na maioria (90,48 %), fazer um curso superior e as motivações mais mencionadas foram as áreas da saúde, engenharia, artes, desporto e força aérea.

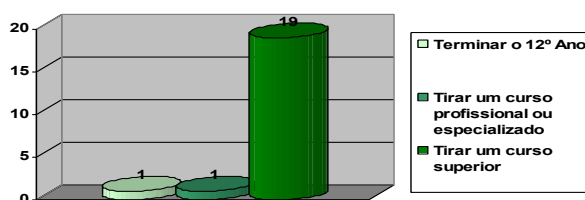


Ilustração 4: Gráfico de expectativas dos alunos.

Quanto à disciplina que mais gostavam de estudar, surge em primeiro lugar a Biologia e Geologia, seguindo-se a disciplina de Matemática A e depois as disciplinas de Português e Educação Física e a disciplina de Inglês. Dos vinte e um alunos, oito afirmaram que estudavam todos os dias, sete disseram que estudavam mais de três horas por semana e seis só estudavam antes dos testes. Entre os pais, irmãos, explicadores, professores da disciplina, colegas ou primos, todos com a excepção de dois alunos, afirmaram que encontravam apoio escolar. Todos, com excepção de um, afirmaram ter uma visão positiva relativamente à escola.

Os encarregados de educação apresentavam habilitações académicas entre o 1º ciclo e o ensino superior.

Segundo o PCT (Anexo N° 10), a turma apresentava ritmos de aprendizagem diferentes e aproximadamente 25% dos alunos apresentavam dificuldades em: interpretar textos, documentos, mapas, gráficos, esquemas; compreender globalmente textos de várias tipologias textuais; exprimir-se com clareza e correcção; aplicar os conhecimentos adquiridos; exercer autonomia no trabalho escolar; revelar hábitos de estudo e de trabalho; revelar responsabilidade no seu desempenho escolar.

Tendo em conta as dificuldades apresentadas pela turma, os professores, em Conselho de Turma, elaboraram três objectivos a atingir com os alunos:

- Desenvolver um trabalho mais individualizado com os alunos que revelam as dificuldades identificadas no PCT.
- Promover um trabalho colaborativo em díade, na sala de aula, cujos pares são formados de modo a que um aluno com maiores conhecimentos possa ajudar um colega que revele mais dificuldades.
- Promover trabalho de grupo em algumas disciplinas.

Destes objectivos, destacámos 'Promover trabalho de grupo', devido a implicar uma interacção entre os alunos, e por esse motivo, ter uma relação com o trabalho que realizámos.

2.4.4 Síntese relevante

2.4.4.1 Do aluno

Trata-se de um aluno em que lhe foi diagnosticada a SA e que apresenta as seguintes características ao nível das áreas referidas no quadro 8:

Quadro 8: Informações relevantes relativas ao aluno - alvo

	Área Familiar	Área Educacional
Perfil do aluno - alvo	<ul style="list-style-type: none"> - Segundo o avô, o Rui tem noção das suas dificuldades e sempre que tem de realizar algo que o contraria ou sob pressão, somatiza um estado febril. - Vive com o avô materno e com os bisavós maternos, embora ocupe o primeiro lugar numa fratria de três irmãos, que conhece mas só se relaciona esporadicamente. O ambiente familiar é considerado bom. - Gosta de ver televisão, dormir, ler livros em inglês, jogar com a consola e estar com o cão. Gosta de beber leite num biberão à noite, antes de se deitar. Toma medicação para a agressividade e alergias. 	<ul style="list-style-type: none"> - Tem 16 anos, está no 11º ano num curso de ciências e tecnologia e nunca ficou retido. - Foi sinalizado em 2003 quando frequentava o segundo ciclo. - Sempre acompanhou o currículo. - Com capacidades para a aprendizagem. - Esteve abrangido pelo disposto no n.º 2 do Artigo 2.º do Decreto-Lei n.º 319/91 de 23 de Agosto, beneficiando das alíneas f) e g) e depois passou a estar abrangido pelo Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro. - Apresenta uma disgrafia ligeira. - É sempre o primeiro a chegar às aulas.
Socialização	<ul style="list-style-type: none"> - Relação esporádica com o pai através do telefone. - Não se relaciona com a mãe. - Boa relação com um primo que só vê de vez em quando. - Boa relação com avô, e bisavós. - Boa relação com a tia, irmã do avô. - Recusa-se a receber qualquer ajuda em casa e na escola. - Tem as suas ideias e não muda. - Fechado a novos desafios. 	<ul style="list-style-type: none"> - Quer ficar sozinho numa mesa durante as aulas, prefere fazer os trabalhos individualmente. - Estava sempre distante dos colegas, isolava-se da turma, não cumprimentava os colegas, nos intervalos andava sozinho à volta dos pavilhões. - O teste sociométrico revelou que raramente é o escolhido pelos pares, contudo formou uma correspondência no 2º critério.
Autonomia	<ul style="list-style-type: none"> - No final das aulas vai almoçar com o avô a um café perto da escola, deslocavam-se de carro para esse café. Não paga o almoço. - Não entra em lojas para fazer qualquer compra. 	<ul style="list-style-type: none"> - Não anda sozinho na rua, desloca-se para a escola com o avô no carro. É o avô que conduz a viatura. - Desde o carro até ao portão da escola e vice-versa tem que ir acompanhado pelo avô, assim como desde a escola até ao café onde almoça na companhia do avô. - Não come na escola, não faz compras no bar, nem na reprografia, nem na papelaria, da escola.

2.4.4.2 Do grupo - turma

Trata-se de uma turma que apresenta as seguintes características ao nível das áreas referidas no quadro 9:

Quadro 9: Informações relevantes relativas ao grupo - turma

	Outras Áreas	Área Educacional
Perfil da turma	<ul style="list-style-type: none"> - Vivem com os Pais e irmãos. - Mais de 25 % dos alunos gosta de fazer actividades relacionadas com o trabalho em voluntariado. - Mais de 20% gosta de fazer actividades relacionadas com as artes. - Mais de 15% gosta de fazer actividades relacionadas com a leitura e a escrita. 	<ul style="list-style-type: none"> - É constituída por 11 raparigas e 10 rapazes. - Quando se realizou o primeiro teste de sociometria a turma tinha 21 alunos e quando se realizou o segundo teste a turma contava com 19 alunos. - A maioria dos alunos da turma tem 16 anos. - A maioria dos alunos estuda mais de três horas por semana. - A maioria dos alunos é apoiada, no seu estudo individual, pelos pais ou explicadores. - É trabalhadora. - A maioria prefere aulas dinâmicas em detrimento das expositivas e dos trabalhos de grupo. - Existe alguma competição. - Têm uma visão positiva da escola. - A maioria pretende tirar um curso superior. - Há um aluno com NEE. - Há um aluno que beneficia de SASE. - A maioria prefere as disciplinas de Biologia e Matemática. - Só tem um aluno repetente do 11º ano. - Há um aluno que repetiu o 1º ano do Ensino Básico. - Dos 21 alunos 19 nunca repetiram qualquer ano escolar.
Socialização	<ul style="list-style-type: none"> - Existem grupos na turma. - Conversam muito nas aulas e fora das aulas. - Os rapazes preferem relacionar-se mais com os elementos do mesmo sexo, o mesmo acontecendo com as raparigas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Existe espírito de entre ajuda. - Muito conversadores.
Autonomia	<ul style="list-style-type: none"> - Vão juntos ao cinema ou praia. 	<ul style="list-style-type: none"> - Quando necessitam procuram ajuda.

PARTE III

PLANO DE ACÇÃO

1. Pressupostos teóricos

Freire (2007) baseou-se na teoria sócio - interacionista de Vygotsky, segundo a qual o desenvolvimento humano dá-se nas relações, ou seja, nas trocas entre parceiros sociais, através de processos de interacção e mediação.

Ao aceitarmos estas ideias e se, tal como defende Vygotsky (1934/2007), a aprendizagem é um processo social complexo, no qual o conhecimento é socialmente construído em interacção com outros, e que, por esse motivo, a relação do sujeito com o social precede as relações dentro do sujeito. Como refere César (2003), a construção do conhecimento acontece quando o sujeito integra na sua estrutura cognitiva o que apropriou na interacção. Assim, as características do contexto social que definem uma dada prática pedagógica, assumem um papel de extrema relevância na medida em que podem (ou não) promover as interacções sociais necessárias para a construção do conhecimento.

De acordo com Freire (2007) ensinar exige, entre muitas características, possuir a consciência do inacabamento, pois apenas nos humanos pode haver a consciência de que onde há vida, há inacabamento. Para este autor é na medida em que se inventa a linguagem, utilizando-a para fazer a história, que cresce a inteligibilidade sobre o mundo e a comunicabilidade do já integrado.

Segundo César e Silva de Sousa (2002, citado por César, 2003, p.121), “todos temos especificidades próprias, podendo beneficiar de uma atenção que nos contemple enquanto seres únicos e irrepetíveis, mas simultaneamente sociais e interactivos”.

Os mesmos autores referem também que, se considerarmos a diversidade como um ponto de partida, podemos chegar à aceitação da diferença, e não à sua estigmatização.

No pensamento de Freire (2007), a história é o tempo e o espaço de possibilidade, o que nos remete para a consciencialização do papel que a escola pode ter na transformação da sociedade. Esta afirmação abre-nos também um caminho de esperança em relação ao futuro da escola.

Segundo Vieira e Pereira (2007)

a primeira característica de uma vida com qualidade é que deve ser permitido à pessoa moldar e dar conteúdo à sua própria vida, de acordo com as necessidades básicas universais. Estas necessidades básicas são as demonstradas objectivamente como necessárias para o bem-estar da pessoa humana; por exemplo: a necessidade de vestuário e alimentação, a necessidade de desenvolvimento, de trabalho e lazer, relações com outras pessoas, participação na vida social (idem, pp.181-182).

Para os autores devemos escolher as actividades para os alunos de acordo com os objectivos mencionados nos respectivos Programas Educativos.

Referem, também, estes autores, a importância de o ensino ser desenvolvido nos contextos passando-se a privilegiar, além da escola, a casa e a comunidade com os serviços que dela fazem parte, utilizando-se

rotinas constituídas por sequências de actividades que conduzem a uma realização completa e global, o qual assenta exactamente nos pressupostos de que não é conveniente isolar um objectivo e ensiná-lo separadamente; que a aprendizagem é mais rápida e mais fácil em sequências significativas de comportamentos; e que, por esta forma, é mais fácil a sua integração no repertório de comportamentos do aluno nos contextos naturais (ibidem, p.133).

De acordo com Vieira e Pereira (2007) existem seis passos no processo de ensino das rotinas:

- a) Escrever a análise de tarefa da rotina;
- b) Executar a rotina para verificar a sequência dos passos (modificar a análise, se necessário);
- c) Avaliar o desempenho do aluno em cada passo da rotina;
- d) Implementar o ensino da rotina num contexto natural (isto é, numa hora e com uma razão naturais);
- e) Adoptar regras para mudança de programa;
- f) Verificar a generalização e a manutenção das rotinas (idem, p.139).

Para estes autores, o primeiro passo consta da identificação de todos os passos, necessários para o aluno, desde que se inicia uma tarefa até ao seu termo, mostrando a respectiva sequência. Referem, também, que caso a rotina se apresente vasta, então, devemos subdividi-la em diversas rotinas.

No que concerne ao segundo passo, os autores mencionam a importância de a cumprirmos previamente de forma a podermos verificar a exequibilidade do número de passos e também quanto à sequência planificada.

Relativamente ao terceiro passo, encontramos a importância da observação do desempenho do aluno durante a rotina, e dependendo das suas respostas fornecer as ajudas de que necessita. Tais ajudas poderão ser de três tipos: verbal, quando se dá uma instrução para que se realize a tarefa; gestual, quando se demonstra a tarefa ou faz-se um gesto que indica o que se solicita; física, quando o aluno é acompanhado na tarefa total ou parcialmente.

Quanto ao quarto passo, este consta da utilização de estratégias durante a implementação do ensino da rotina no contexto natural. Estas aplicam-se após a recolha dos dados durante a avaliação da execução da rotina. Como exemplos, os autores citam entre outras o reforço positivo e a redução da ajuda.

No que diz respeito ao quarto passo, os autores referem que tais regras são para serem aplicadas a cada passo da rotina. Referem, também, que é quando se verifica em todos os passos da rotina um nível independente no desempenho, que se considera o desempenho na totalidade da rotina. Conforme a duração do desempenho, se esta for aceitável avança-se para a verificação da generalização e quando existir êxito na generalização adopta-se um esquema de manutenção da rotina. Salienta-se que no início deste processo é necessário recolher os dados, registar os resultados e na obtenção de duas ou três respostas consideradas correctas reduz-se o grau no tipo de ajuda e reinicia-se o processo.

No que concerne ao sexto passo, os autores referem a importância do aluno desempenhar de modo adequado a rotina não só no contexto natural, mas também em outras situações e na presença de qualquer pessoa. Segundo os autores é com a aquisição da generalização, que se pode afirmar que o objectivo foi adquirido e que o aluno logrou um certo grau de autonomia nessas rotinas, assim, considera-se que o ensino dessa rotina atinge o seu termo e avança-se para a execução de um plano de verificação da manutenção que deverá contar com as seguintes características: “nível mínimo de ajuda; máximo de reforços naturais; dentro de uma duração aceitável.” (ibidem, p.150).

Relativamente ao ensino de tarefas, Vieira e Pereira (2007) salientam a importância de se recorrer a procedimentos estruturados e à semelhança do ensino das rotinas, existem também seis passos no processo de ensino da tarefa:

- a) escrever a análise da tarefa;
- b) avaliar o desempenho do aluno em cada passo da tarefa...;
- c) redefinir a tarefa (ou objectivo);
- d) elaborar programas de ensino;
- e) implementar o ensino da tarefa num contexto da rotina e registar as aquisições;
- f) integrar a tarefa na rotina (idem, p.151).

Relativamente ao primeiro passo os autores mencionam que:

se a análise da tarefa de uma rotina diz respeito, entre outras coisas, à identificação e sequencialização de todas as tarefas que a integram, a análise de uma só tarefa diz respeito à decomposição dessa tarefa nos mínimos comportamentos ou gestos que a compõem. Designaremos cada um destes comportamentos ou passos da tarefa por unidade de ensino... (ibidem, p.151).

Quanto ao segundo passo, Vieira e Pereira (2007) referem a semelhança com a avaliação do desempenho da rotina.

No que concerne ao terceiro passo, segundo os autores, para que o objectivo fique definido contará não só com a actuação, mas também com “as condições de execução da tarefa e o critério de sucesso ou de aquisição da tarefa” (idem, p.153).

No que se refere ao quarto passo, os autores referem a existência de quatro métodos, para a elaboração de programas de ensino: encadeamento, significa que se apresenta a tarefa utilizando uma sequencia de passos e cujo ensino é feito de uma forma encadeada, podendo as unidades de ensino serem ordenadas seguindo a ordem natural da realização da tarefa (progressivo) ou de ordem inversa (regressivo); modelagem, onde se procura dirigir um comportamento até que se atinja o objectivo desejado; redução da ajuda visual, onde se aplica uma diminuição faseada nas ajudas visuais das unidades de ensino e discriminação sem erros, onde o aluno aprende a fazer os vários tipos de discriminações.

Quanto ao quinto passo, os autores narram a importância de se registarem os resultados após cada intervenção.

Relativamente ao sexto passo, os autores citam a importância de integrar a tarefa na rotina.

2. Pressupostos empíricos

Da análise dos dados recolhidos podemos referir que o Rui, embora manifeste capacidade para acompanhar o currículo, revela grande fragilidade ao nível da interação social com a turma e também no que diz respeito à sua autonomia, especialmente quando terminam as aulas e sai da escola. De acordo com as informações extraídas da primeira aplicação do teste sociométrico, podemos observar que o aluno, embora não sendo o mais rejeitado, também não era o escolhido, ou seja, a sua presença na turma era ignorada pelos pares, que o consideravam anti-social e excêntrico (Apêndice N° 41). Ao nível da sua autonomia, o facto de necessitar da companhia do avô para percorrer o caminho casa – escola, assim como, carro – portão da escola, e ainda, escola – café onde almoça, ou também para fazer algum pagamento, e não aceitar a ajuda de ninguém para potenciar o seu desenvolvimento, revelou a outra área na qual seria importante um maior apoio, a autonomia.

Tendo em conta a segunda recolha de dados, aquando na realização da primeira entrevista aos alunos colaboradores, e observando que, embora lentamente, se viam resultados positivos no desenvolvimento do Rui, decidimos introduzir no trabalho o Senhor João [nome fictício], proprietário do café onde o Rui ia almoçar com o seu avô. Deste modo, já se poderia ser mais exigente no desenvolvimento da autonomia do Rui. Além do café ficar mais distante da escola, comparativamente ao parque de estacionamento onde ficava o avô à espera do seu neto, podia-se também recolher novas informações sobre o facto de o Rui não fazer pagamentos, sobre a respectiva relação com o proprietário e ainda sobre a sua alimentação.

Consequentemente mantivemos estas duas áreas no programa de intervenção, socialização e autonomia, mas procedemos a uma alteração da planificação inicial com a inclusão do Senhor João.

3. Planificação

Tendo em conta que se trata de um jovem que é um aluno com bom desempenho académico e que rejeita ser ajudado, a intervenção realizou-se sobretudo nos contextos fora da sala de aula, onde um grupo de colegas do Rui, durante a hora de almoço ou nos intervalos entre as aulas, estabeleceu uma relação mais próxima com o aluno, interagindo com ele de uma forma mais consciente.

Aos dados recolhidos no questionário feito à turma (Anexo N° 8), com o objectivo de actualizar o PCT e conhecer melhor a turma (os alunos já estavam informados que lhes seriam propostas actividades um pouco diferentes das outras turmas devido a terem consentido participar na investigação), juntava-se toda a informação obtida através do jogo (Anexo N° 11) onde era pedido aos alunos que escrevessem também três pontos fortes e um ponto fraco ou emergente de si mesmo e de todos os outros colegas da turma.

Procedemos à compilação das informações por aluno. No segundo período, movidas pela força da frase 'Ano Novo, Vida Nova', entregámos a cada aluno a lista dos seus pontos fortes e apenas um ponto fraco denominado 'ponto emergente'. Esta lista, por ser distribuída a todos os alunos da turma, pretendia levar a mensagem de Freire (2007), sobre a consciência do inacabamento, pois apenas nos humanos pode haver a consciência de que onde há vida, há inacabamento. Assim sendo, todos os alunos tinham um ponto emergente e o Rui também (Apêndice N° 41). Tendo em conta que se procurava estimular o Rui a desejar mudar algo de si, a frase que lhe atribuímos foi: relacionar-se mais com os colegas da turma e deixar que os colegas se relacionem mais consigo. Exemplo: almoçar com os colegas, sair da escola acompanhado por eles, bem como passear com eles num fim-de-semana.

A interacção ficou lançada. Por sua vez, a professora aproveitou um final de aula ou uma aula de apoio, onde o Rui não estava presente, para explicar, aos alunos que o solicitaram, o porquê de nunca se ter zangado com certas frases ou comportamentos que o Rui manifestava. Quebrado o silêncio com alguns alunos da turma, estimulámos esses alunos a construir um pequeno grupo, o grupo dos 'colaboradores' que por serem mais sensíveis às necessidades ao Rui, iriam acompanhá-lo mais de perto no desenvolvimento da sua autonomia e nas suas relações humanas. Através do acompanhamento via e-mail ou combinando encontros com os alunos colaboradores no final das aulas, foi possível acompanhar os progressos do Rui. Partindo da problemática apresentada anteriormente, procedemos à elaboração de uma proposta de intervenção (Quadro 10).

Com a intenção de modificar a situação diagnosticada, e atendendo aos benefícios do processo da interacção e mediação entre parceiros sociais defendidos por Vygotsky, preocupámo-nos por formar um grupo cuja missão era passar à prática a experiência de grupo defendida por Vieira e Pereira (2007, p.125) como sendo “a base para uma relação pedagógica eficaz e duradoura e ainda uma fonte de estimulação natural e de suporte emocional”. Para que tal fosse uma realidade, definimos objectivos e estratégias que, com o envolvimento de vários intervenientes, num dado tempo e espaço, esperávamos obter efeitos benéficos no desenvolvimento do Rui. No centro das nossas intenções estava o conceito de escola inclusiva que, segundo Sanches (2005), pressupõe escolas para todos, onde todos aprendessem com todos.

Quadro n.º 10 Proposta de planificação da Intervenção para o Rui

Objectivos gerais	Objectivos específicos	Estratégias/Actividades	Calendarização	Recursos	Avaliação
Promover a interação entre a turma e o aluno.	Ajudar a turma a compreender o Rui.	-Convencer o Encarregado de Educação e depois a Directora de Turma de que o silenciar pode levar a um agravamento do problema.	2º Período	Professores (Tia ²⁸ , EE ²⁹ , e D.T.) Encarregado de Educação	Registos escritos na actualização do PEI ou em actas.
Promover a interação entre o aluno e a turma	Ajudar o Rui a abrir-se a novos desafios:	-Aproveitar os comentários dos alunos (quando for pertinente), para quebrar o silêncio e informar/formar esses alunos sobre o que se passa.	2º Período	Alunos Professores	Recolha e análise da opinião de alunos.
Desenvolver a sua autonomia	-cumprimentar os colegas com um aperto de mão,	-Formar um pequeno grupo de alunos, sensíveis ao comportamento do Rui, para desempenharem o papel de 'colaboradores' no projecto.	2º Período	Alunos Professores	Recolha e análise da opinião dos alunos.
	-cumprimentar as colegas com um beijo na face,	-Envolver o avô e a tia para fornecerem as informações necessárias e para que o aluno em casa se sintá mais estimulado, a dar passos na sua autonomia.	2º e 3º Período	Alunos Professores Órgãos de Gestão	Recolha e análise da opinião do Encarregado de Educação
	-pagar alguma compra,	-Envolver a professora da Educação Especial, e o Senhor João de forma a formar uma rede de apoio ao Rui e usar as instalações da professora de EE durante o desenrolar do projecto para as reuniões com os alunos colaboradores.	2º e 3º Período	Funcionária de algum pavilhão. (devido a sairmos mais tarde da escola nos dias das entrevistas)	Nova aplicação da sociometria no final da intervenção.
-almoçar no café, na companhia dos colegas,					
-dirigir-se sem companhia desde o carro até ao portão da escola e vice-versa,					
-ir sozinho da escola até ao café e voltar,					
-ir ao cinema com os colegas da turma,					
-pagar o seu almoço ou algo que consuma no café.					

²⁸ A tia do Rui era professora na escola onde o Rui estudava.

²⁹ Professora da Educação Especial

4. A intervenção passo a passo

Como referido anteriormente por Borreguero (2006), Uceda e Bonilla (2007) e também Antunes (2009) considerando que se o período da adolescência é uma etapa complexa para todos os adolescentes e jovens então, também é mais problemática para os alunos afectados pela SA. Referem, estes autores, o facto destes alunos se sentirem deslocados, sozinhos, e com poucos vínculos para que possam ser considerados como iguais aos seus colegas.

Tendo em conta que a intervenção para o Rui incidia nas áreas da Socialização e Autonomia decidimos, como nos sugeriu Williams e Wright (2008), usar o ambiente do jovem para nos envolvermos nas suas actividades da vida diária (AVD), e apoiarmo-nos no perfil cognitivo do jovem, por apresentar uma “capacidade verbal avançada assim como capacidade de memória auditiva” Rourke (1989, citado por Borreguero, 2006, p.143).

Como desejávamos que o Rui se sentisse mais incluído na turma, tal como defendia Calderón (2003), e tendo também em conta que o Rui não aderira a receber ajuda de ninguém, a única forma de o podermos ajudar, sem que se apercebesse, foi implementar um ensino informal, através dos colegas de turma e nos seus contextos naturais. Talvez desta forma desencadeássemos um processo de inclusão. Resolvemos, então, apostar na capacidade de um pequeno grupo de jovens, pares do Rui, denominado ‘alunos colaboradores’ que por manifestarem valores, capacidades, interesse, sensibilidade para com a problemática e muita solidariedade, se disponibilizaram para avançar numa aventura de ajuda ao outro, procurando oferecer uma experiência humanizante e favorecer o crescimento no aluno – alvo deste trabalho.

Para proceder à planificação considerámos as seguintes análises de tarefas e unidades de ensino correspondentes, admitindo que cada uma delas se realizava quando se concretizava na acção pelo menos uma vez e sem ajuda gestual ou física:

1. Tomar a decisão sobre a participação na visita de estudo de 3 dias à Serra da Estrela.
2. Cumprimentar os colegas da escola, rapazes, com um aperto de mão.

Unidades de ensino:

Passo 1 - Receber um aperto de mão dos colegas (rapazes).

Passo 2 - Estender a mão aos colegas para o cumprimento matinal, sem ser necessário que os colegas a solicitem oralmente.

Passo 3 - Apertar a mão do colega no mesmo momento em que ele aperta a sua mão.

Passo 4 - Apertar, com uma força equilibrada, a mão dos colegas que o cumprimentam.

3. Cumprimentar as colegas com um beijinho.

Unidades de ensino:

Passo 1 - Receber o cumprimento das colegas com dois beijinhos na face.

Passo 2 - Dar um beijo na face da colega que o cumprimenta

4. Fazer sozinho o caminho entre o carro e o portão da escola.

Unidades de ensino:

Passo 1 - Ir sozinho desde o carro até o portão da escola

Passo 2 - Ir sozinho desde o portão da escola até ao carro.

5. Fazer sozinho o caminho entre o portão da escola e o café.

Unidades de ensino:

Passo 1 - Ir na companhia dos colegas desde a escola até ao café onde costuma almoçar com o avô.

Passo 2 - Ir na companhia dos colegas nos primeiros dois terços do caminho entre a escola e o café, onde costuma almoçar com o avô, e no resto do caminho ir autonomamente.

Passo 3 - Ir na companhia dos colegas no primeiro terço do caminho entre a escola e o café, onde costuma almoçar com o avô, e no resto do caminho ir autonomamente.

6. Ir sozinho desde o café à escola.

7. Fazer um pagamento no café.

Assim sendo, esta intervenção junto do Rui inicia-se após serem satisfeitos os pedidos de autorização à escola e respectivo Conselho Pedagógico (Apêndice Nº 3), a todos os alunos e seus encarregados de educação, estar terminada a fase de avaliação do aluno, assim como planificada a intervenção e já criado, bem como informado, o grupo de 'alunos colaboradores'.

Como não tínhamos tempo a perder, e sabendo que as áreas a trabalhar no Rui seriam a Socialização e a Autonomia, o primeiro objectivo sugerido pelos alunos durante os dias 4, 5 e 6 de Fevereiro de 2009 foi a sensibilização do Rui para que, pela primeira vez, participasse numa visita de estudo de três dias à Serra da Estrela juntamente com a turma (Apêndice Nº 3). Desta forma, a turma podia conhecer melhor o Rui e criar situações novas para interagir com ele.

Em cada sessão, após terminarmos cada diálogo com os alunos eram propostas as actividades e no final de cada sessão / roteiro de actividades era feito um balanço reflexivo do mesmo, para averiguar da necessidade de alterações futuras.

Actividades propostas na sessão 1 (Ficha Nº 1.1 do Apêndice Nº14):

1. Convidar o Rui para fazer parte do grupo de alunos que vai à Serra da Estrela.
2. Explicar o que se faz numa visita de estudo, o que geralmente acontece, o que é preciso levar e o que é preciso fazer para ir à visita.
3. Explicar o que é que eles (colaboradores) vão fazer durante a visita e perguntar-lhe se ele gostava de fazer o mesmo.
4. Se houver resistência diga que terá o seu apoio, estará entre amigos e os professores também o podem apoiar.
5. Se ele manifestar receio ajude-o a descobrir o que lhe impede de responder afirmativamente a essa tarefa e ajude-o a resolver tal impedimento.
6. Convencer o Rui de que será apoiado por todos durante a visita.
7. Se ele não quiser ir diga-lhe que ficam amigos, como dantes.
8. Cada vez que ele se mostrar motivado a dar esse passo dê-lhe um reforço positivo dizendo: “muito bem Rui, assim é que é”.
9. Propor-lhe a ida à Serra como um desafio ou uma aposta.

Balanço reflexivo

O aluno, embora muito estimulado pelos colegas, continuou indeciso sobre a sua participação na visita de estudo. Não conseguia compreender o porquê de ser importante a sua presença na ida à Serra.

Em casa, o Rui também foi estimulado para participar na visita, mas foi-se mantendo sem resposta ao longo da semana. Um primo do Rui (filho da tia que também era professora na escola onde estudava o Rui) chegou a fazer uma aposta com ele, se ele fosse capaz de ir à Serra da Estrela com os colegas, ele receberia em troca uns ténis escolhidos por ele.

Em virtude da data da visita estar muito próxima e o aluno não ter tomado a decisão, resolvemos incidir no mesmo objectivo durante a semana seguinte. Aplicámos as mesmas actividades e mantivemos os intervenientes.

Após as actividades propostas na sessão 2 (Repetição da Ficha Nº 1.1 do Apêndice Nº14) os alunos e o professor de Biologia e Geologia, referiram que o Rui decidiu repentinamente. No último dia em que o professor de Biologia, como organizador da visita, perguntou a cada aluno da turma sobre a confirmação da viagem, no momento em que

interpela o Rui, este responde positivamente. Todos se alegraram e festejaram o seu sim, na participação na visita de estudo.

Quando perguntámos sobre o que levou o Rui a responder positivamente a este desafio, obtivemos respostas diversas. Segundo a tia do Rui, a resposta foi positiva devido ao primo lhe ter desafiado com uma aposta. A aposta implicava receber do primo uns ténis, da sua marca preferida, em troca de aceitar tal desafio. Segundo os alunos da turma, colegas do Rui, a resposta foi positiva devido ao facto do Rui ter sentido o apoio dos colegas. Desde sempre que os colegas se tinham disponibilizado para o acompanhar e apoiar nas situações em que pudessem surgir dificuldades. Segundo o professor de Biologia e Geologia a resposta foi positiva devido ao facto do Rui ter sido bem incentivado não só pelos professores do Conselho de Turma, mas também pelos colegas e encarregado de educação.

Observámos que todos coincidem no facto da resposta ter sido dada muito repentinamente, parecendo ter sido decidido no momento da aula em que cada resposta era confirmada.

Podemos afirmar que com a ajuda de todos e do incentivo da família e do desafio que o mobilizava, o aluno aderiu à visita de estudo. Julgamos, também, importante referir que, embora o 'Sim' do Rui tenha sido bem acolhido por parte de todos, a reacção não foi menos interessante. Por um lado surgiram muitas preocupações da parte da família (o avô afirmou que iria de carro atrás da camioneta) e da professora de Educação Especial (era a primeira vez que o aluno saía de casa, sem ter por perto o encarregado de educação) logo tinha-se de fazer alguma coisa. Por outro lado, dos professores que acompanhavam os alunos durante a visita (Biologia, Matemática e Educação Física) só o de Biologia e Geologia conhecia o Rui e, talvez por isso, não soavam quaisquer preocupações da parte desses professores. Desta forma, o aluno revelou estar preparado para outra aprendizagem.

Actividades propostas na sessão 3 (Ficha Nº 2.1 do Apêndice Nº14):

- 1 Quando chegar à escola dê um aperto de mão a todos os colegas (rapazes) e ao Rui também.
- 2 Peça-lhe a mão, aperte-a moderadamente durante o seu cumprimento e veja se ele também aperta a sua mão.
- 3 Se ele não apertar a sua mão, não se preocupe, continue a oferecer-lhe o seu cumprimento.

- 4 Elogie-lhe cada vez que ele se manifeste receptivo ao cumprimento, diga muito bem, estou a gostar de te cumprimentar, como é bom cumprimentar as pessoas logo pela manhã.

Balanço reflexivo

Na segunda-feira não lhe apeteceu dar a sua mão ao colega. Nos outros dias só mediante muita solicitação é que deu a sua mão.

Nas primeiras solicitações não dava logo a mão aos colegas. Inicialmente ficava a olhar para os colegas e depois quando lhe apetecia é que estendia o braço. A meio da semana mediante o pedido dos colegas e por vezes a busca da sua mão, é que ele estendia o braço e dava a mão.

Para o final da semana começou a estender o braço e a dar a mão quando os colegas diziam “mão”.

Durante as interações estabelecidas entre os alunos, várias vezes o Rui perguntava para que é que servia isso [referia-se ao cumprimento com o aperto de mão], pergunta que foi respondida pelos colegas várias vezes ao longo da semana. Mediante a repetição das respostas e a insistência dos colegas o Rui recebia os cumprimentos dos colegas. Assim, o aluno revelou estar novamente preparado para outra aprendizagem.

Actividades propostas na sessão 4 (Ficha Nº 2.2 do Apêndice Nº14):

- 1 Quando chegar à escola continue a dar um aperto de mão a todos os colegas (rapazes) e ao Rui também.
- 2 Estenda-lhe a sua mão e diga “vamos cumprimentar-nos”. Depois espere que ele lhe dê também a sua.
- 3 Se não estender de imediato o braço, solicite para que o faça e efectue o cumprimento.
- 4 Diga-lhe depois que para a próxima, ele estenda a mão sem que seja necessário pedir-lhe.
- 5 Explique-lhe que um aperto de mãos é uma maneira universal de estabelecer uma relação inicial. Para que possa cumprimentar terá de estender a sua mão ao outro.
- 5 Refira que uma forma de ele ver como se faz é observar os cumprimentos dados entre os colegas.
- 6 Elogie cada vez que ele for rápido a estender o braço e não for necessário pedir-lhe a mão para efectuar o cumprimento.

- 7 Diga-lhe que para poder entrar em relação com as pessoas é muito importante que se saiba cumprimentar dessa forma.

Como balanço reflexivo, segundo os alunos, foi necessário ter muita paciência, era tudo muito lento. Continuaram a ter que pedir a mão para conseguir cumprimentá-lo. O Rui ficava parado a olhar fixamente para os colegas antes de estender a sua mão.

Por não ter atingido este objectivo esta actividade transitou para a semana seguinte.

Actividades propostas na sessão 5 (Repetição da Ficha 2.2 do Apêndice N°14):

Como balanço reflexivo referimos que o Rui levou algum tempo a decidir dar a sua mão aos colegas, sem que fosse necessário solicitar-lhe. Contudo, foi cedendo ao hábito. Nesta data, o aluno recebe as palavras “Olá, estás bom?” dos colegas, bem como os seus olhares sorridentes e como reacção ao braço esticado, do colega, com a mão aberta, ele já estende o próprio braço. Assim, julgamos que podemos considerar que o aluno atingiu este objectivo. Contudo, ainda não é uma atitude consolidada. Existe a desconfiança, nos alunos, que num outro dia o Rui volte a não querer dar a sua mão.

Julgamos que, neste momento, o mais importante é que o aluno se vá sentindo valorizado pelos pequenos passos que dá. Mesmo que volte a apresentar resistências a oferecer a sua mão, a experiência de a ter dado, também já a possui. Será sempre a essa experiência que se deve apelar para que o Rui atinja uma naturalidade no “dar a sua mão”. É muito importante que, todos nós acreditemos na possibilidade de crescimento das pessoas, e neste caso, que o Rui consiga adquirir esse hábito. Para quem é “aluno colaborador” ou professor [ocupando o papel de ensinante] será fundamental ser humilde no acto de ensinar aquele que apresenta uma dificuldade [situação de aprendente]. Por muito insignificante que tal dificuldade possa parecer aos nossos olhos, ela oferece-nos uma oportunidade para o nosso próprio crescimento como ensinantes. Pensámos, se nos próximos dias observarmos que o Rui já não consegue dar a sua mão, então a nossa atitude será de aprendizagem através da dificuldade que ele nos revela. Poderemos, por exemplo, observar o que impede o Rui de o fazer e face a essa dificuldade lançar novas propostas. Optámos primeiro por observar o que aconteceria na semana seguinte.

Actividades propostas na sessão 6 (Ficha N° 2.3 do Apêndice N°14):

- 1 Quando chegar à escola continue a dar um aperto de mão a todos os colegas (rapazes) e ao Rui também.
- 2 Estenda-lhe a mão direita, espere que ele lhe dê também a sua, aperte-a moderadamente com o seu cumprimento e peça-lhe para também apertar a sua.

- 3 Repita o ensinamento, não se preocupe em ser repetitivo, explique-lhe que no momento em que lhe aperta a mão, ele deverá fazer o mesmo na sua mão.
- 4 Explique-lhe que um aperto de mão deve ser firme, não deve apertar muito nem pouco.
- 5 Elogie-lhe cada vez que o aperto de mão for bem feito, diga muito bem, estou a gostar dos nossos cumprimentos.

Como balanço reflexivo referimos que inicialmente o Rui dava apenas a sua mão sem fazer qualquer gesto de cortesia e sem emitir força na mão dos colegas. Alguns alunos diziam que a mão estava “morta”.

O Rui como reacção ao que os colegas lhe comunicaram, sobre a forma como ele devia apertar a mão, começou a apertar a mão com muitíssima força chegando mesmo a magoá-los. Por um lado, o aluno conseguiu atingir o objectivo previsto, mas tendo em conta que passou de um extremo para outro extremo elaborou-se uma ficha com o objectivo de contribuir para que o Rui encontrasse um equilíbrio na força com que apertava a mão dos colegas, quando os cumprimentava.

Actividades propostas na sessão 7 (Ficha N° 2.4 do Apêndice N°14):

- 1) Quando chegar à escola continue a dar um aperto de mão a todos os colegas (rapazes) e ao Rui também.
- 2) Quando cumprimentar o Rui aperte a sua mão com uma força moderada e peça-lhe para também apertar a sua com a mesma força.
- 3) Repita o ensinamento, não se preocupe em ser repetitivo, explique-lhe que no momento em que lhe aperta a mão, ele fará o mesmo na sua mão, mas terá que ter atenção para que não aperte com muita força, pois poderá magoar alguém e não é para isso que serve um cumprimento.
- 4) Diga-lhe que terá que ser com uma força equilibrada.
- 5) Diga-lhe que um cumprimento é um gesto que significa o respeito e apreço que sentimos pelo outro, é uma saudação, logo terá que o fazer com delicadeza, ou seja, não apertar com muita força, nem tão suavemente que quase não se note.
- 6) Elogie-lhe cada vez que o aperto de mão for bem feito, diga muito bem, estou a gostar dos teus cumprimentos.
- 7) Incentive-o a continuar a cumprimentar os colegas.

Como balanço reflexivo referimos que o Rui perante as palavras dos colegas foi diminuindo a força no aperto da mão. O aluno conseguiu dar um aperto de mão com uma

força um pouco mais equilibrada. Considerámos que o Rui atingiu este objectivo apenas quando recebia ajuda verbal dos colegas. Como era importante que este ensinamento ficasse bem apreendido ficou decidido que o grupo dos alunos iria manter-se até ao final do ano lectivo empenhado em aperfeiçoar o cumprimento do Rui.

Actividades propostas na sessão 8 (Ficha Nº 3.1 do Apêndice Nº14):

- 1 Quando chegar à escola diga “Bom dia” e seguidamente afirme “vou cumprimentar-vos a todos”.
- 2 Comece por dar um beijo em cada face, em cada colega presente e ao Rui também.
- 3 Não se incomode se ele não corresponder, o importante é que ele receba os beijinhos.
- 4 Diga no final do cumprimento, “gosto de vos cumprimentar”.
- 5 Se o Rui manifestar alguma resistência diga-lhe que um cumprimento é um gesto que significa o respeito e apreço que sentimos pelo outro, é uma saudação, é normal fazer isso quando encontramos as pessoas pela primeira vez, em cada dia.

Como balanço reflexivo referimos que inicialmente, o aluno afastava-se das raparigas. Não queria receber os beijinhos. Contudo, ao ver as colegas a cumprimentar dessa forma todos os rapazes que estavam à porta da sala, foi interiorizando que esta seria uma forma de cumprimentar. Após muita paciência da parte das alunas e muitas trocas de palavras entre eles, (algumas palavras mais duras tiveram que ser ditas, uma aluna referiu que não tinha nenhuma doença - “Não tenho lepra”) e o Rui começou a ceder ao pedido delas para que lhe pudessem dar um beijinho. Como não se observava uma completa disponibilidade, na sua atitude, para receber cada beijinho considerámos que este objectivo não foi atingido nesta semana e por esse motivo aplicámos a mesma ficha de actividades na semana seguinte.

Da entrevista realizada, nesta altura, aos alunos colaboradores foi possível recolher bastante informação (Apêndice Nº 33 e Nº 34), além de já conhecerem melhor o colega devido ao convívio na visita de estudo à serra, salientaram algumas das diferenças que notavam no Rui, após termos iniciado a intervenção: parecia – lhes que estava muito melhor do que anteriormente (E e depois todos), mais aberto (F), menos reservado e já se ria (F), para (B) ele dava gargalhadas maléficas, embora não tivesse ainda a noção dos limites consideraram-no melhor (D, E, F e C), estava mais sociável (todos), antes não falava connosco (C), já cumprimentava alunos de outras turmas (D), estava a ser uma evolução muito lenta mas eficaz (D), já contava anedotas, ria-se e estava com os colegas (C), antes só falava quando se puxava o assunto (G), já pedia opiniões (E), já conseguia ter uma conversa séria (F), cumprimentava os rapazes com um aperto de mão (C), também já cumprimentava as

raparigas com um beijo na face mas ainda precisava de um empurrão (C), tinha muita confiança nos colegas (D), o objectivo dos bonecos [que tinha feito para caracterizar a turma] (Anexo 12) não era gozar mas mostrar a confiança (D), mas foi repreendido no intervalo pelos que tinham ficado desfavorecidos nos bonecos (F), começou a ter consciência de que tem de haver limites (C).

Os alunos colaboradores referiram também existir ainda muito para o Rui aprender, como diz (A) “temos de escrever uma ‘ bíblia ` para o Rui”. Contudo, para (D) não deve haver pressa, um próximo passo seria ajudar o Rui a ir sozinho da escola até ao café onde almoça e vice-versa, e procurar almoçar com ele um dia fora da escola (D, B e G), continuar a cumprimentá-lo com um beijinho pela manhã (B), mostrarmo-nos amigos uns dos outros (A), não retirarmos a nossa confiança (F).

Tendo em conta o expressado pelos alunos e o resultado da observação naturalista (Apêndices Nº 37, 38, 39 e 40), que não acrescentava novos dados, no início do terceiro período, na semana de 14 a 17 de Abril, optou-se por dar continuidade ao objectivo (sessão 8): Receber o cumprimento das colegas com dois beijinhos na face.

Actividades propostas na sessão 9 (Repetição da Ficha Nº 3.1 do Apêndice Nº14): Como balanço reflexivo referimos que durante essa semana, com a ajuda que o Rui recebeu das colegas, o aluno continuou a receber os beijinhos. Estabeleceram-se muitas conversas, teve convites para dar a sua cara e receber os beijinhos, enfim, foi-se acostumando a tais atitudes, algumas bastante arrojadas. Por diversas vezes as alunas davam-lhe vários beijos por dia, diziam que ele precisava de treinar muito. No final da semana já cedia a sua cara para receber os beijinhos, sem que fosse necessário batalhar por isso, ou seja, já tinha uma atitude mais próxima a uma pessoa comum e até aceitava com um sorriso as atitudes “descaradas” das colegas. Desta forma o aluno revelou estar preparado para outra aprendizagem.

Actividades propostas na sessão 10 (Ficha Nº 3.2 do Apêndice Nº14):

- 1 Quando chegar à escola diga “Bom dia” e seguidamente afirme “vou cumprimentar-vos”.
- 2 Comece por dar um beijo em cada face, em cada colega presente e ao Rui também.
- 3 Peça-lhe para que ele retribua o seu beijinho agindo da mesma forma.
- 4 Diga no final do cumprimento, “gosto de vos cumprimentar”.
- 5 Elogie-lhe cada vez que der o beijinho.
- 6 Incentive-o a continuar a cumprimentar as colegas.

Como balanço reflexivo referimos que durante a semana o aluno apenas tocava a sua face na face das colegas. Ele não dava sinais de que estava a dar um beijo. Para o final da semana

pareceu, a alguns alunos, que ele já emitia o barulho de um beijo, quando as colegas diziam “vá lá, não estou a sentir o teu beijo, dá-me outro”, apenas estavam a ser mais exigentes com ele, pois reconheciam que ele já estava bastante melhor a esse nível.

Considerámos então que o aluno atingiu o objectivo, mas com ajuda.

Esta actividade, tal como o aperto de mão aos rapazes, ficou para ser repetida até ao final do ano lectivo, com o objectivo do aluno criar o hábito deste tipo de cumprimento, na sua vida diária.

Não iria haver mais fichas com esta actividade, apenas ficou decidido que os alunos cumprimentavam o Rui da mesma forma que cumprimentavam os outros colegas, e dessa forma iam verificando se tal aprendizagem era mantida sem qualquer ajuda e com o máximo de autonomia nos contextos naturais e no tempo adequado.

Actividades propostas na sessão 11 (Ficha Nº 4.1 do Apêndice Nº14):

- 1 Passe pelo carro onde está o Rui e pergunte-lhe se quer juntar-se a si no caminho para a escola.
- 2 Durante o caminho fale com ele e explique-lhe porque é que é muito acessível chegar à escola.
- 3 Diga-lhe que pode ir sempre pelo passeio.
- 4 No dia seguinte chame-o de forma que, para ir ter consigo tenha que andar metade do caminho sozinho.
- 5 No outro dia chame-o do mesmo sítio, mas enquanto ele se dirige a si vá caminhando, lentamente, na direcção do portão da escola, assim ele fará a maior parte do caminho sozinho, mas cada vez mais próximo de si.
- 6 Repita este procedimento até que o Rui seja capaz de fazer todo o caminho sozinho e espere-o no portão da escola.
- 7 Elogie-lhe cada vez que o vir a andar sozinho na rua [durante o percurso entre o carro e o portão da escola].
- 8 Incentive-o a continuar a fazer esses caminhos.
- 9 Coloque esta deslocação em forma de desafio.

Como balanço reflexivo referimos que o aluno, inicialmente, apresentou resistências, mas como alguns colegas (D e F) passavam ao lado do carro e perguntavam se ele queria junta-se a eles, no caminho para a escola. Assim, o Rui saía do carro do avô e dirigia-se para a escola acompanhado pelos colegas durante todo o caminho. Na medida em que ele se dirigia a pé o desafio tornou-se mais fácil de concretizar. Bastava chamá-lo primeiro de perto do carro,

depois de mais longe e assim sucessivamente, funcionando, deste modo, o método de encadeamento progressivo.

O aluno começou a percorrer a pé esse caminho, sozinho (mas sob o olhar do avô), sem qualquer dificuldade mostrando-se assim preparado para outra aprendizagem.

Actividades propostas na sessão 12 (Ficha Nº 4.2 do Apêndice Nº14):

- 1 Ao sair da escola acompanhe o Rui até ao carro.
- 2 Durante o caminho fale com ele e explique-lhe porque é que é muito fácil ir até ao carro, basta fazer o caminho inverso ao que fizeram de manhã.
- 3 Diga-lhe que pode ir sempre pelo passeio. O carro encontrava-se sempre estacionado perto do passeio.
- 4 No dia seguinte acompanhe-o até metade do caminho depois pergunte se ele está a ver o carro. Se responder afirmativamente diga que vai mudar de direcção e deixe-o fazer sozinho o resto do caminho, contudo certifique-se que ele chegou bem.
- 5 No outro dia acompanhe-o desde a sala até ao portão da escola, depois pergunte-lhe onde está o carro e se consegue ir lá ter sozinho, assim, proporciona que ele faça todo o caminho sozinho. Certifique-se que ele chegou bem.
- 6 Repita este procedimento.
- 7 Elogie-lhe cada vez que o vir a andar sozinho na rua.
- 8 Incentive-o a continuar a fazer caminhadas sozinho.
- 9 Coloque esta deslocação em forma de desafio.

Como balanço reflexivo referimos que devido ao avô se encontrar sempre dentro do carro, o aluno sentia uma certa segurança, estava alguém à sua espera. Tornou-se assim mais fácil concretizar este objectivo, o aluno foi cooperante e cedeu aos desafios propostos pelos alunos. Segundo D o Rui também não quis “dar parte de fraco”. O objectivo foi superado.

Actividades propostas na sessão 13 (Ficha Nº 4.3 do Apêndice Nº14):

- 1 Ao sair da escola acompanhe o Rui até ao café.
- 2 Durante o caminho fale com ele e explique-lhe porque é que é muito fácil ir a pé até ao café.
- 3 Ensine-lhe o caminho.
- 4 Diga-lhe que pode ir sempre pelo passeio.
- 5 Alerta-o para os cuidados a ter quando se atravessa uma estrada e diga-lhe que deverá usar as passadeiras.
- 6 Elogie-lhe cada vez que o vir a andar sozinho na rua.

- 7 Incentive-o a continuar a fazer caminhadas sozinho.
- 8 Coloque esta deslocação em forma de desafio.

Como balanço reflexivo referimos que o aluno inicialmente apresentava resistência a andar na rua durante vários minutos, contudo, como ia acompanhado com o grupo venceu tais resistências. Ao longo da semana o Rui, embora sempre acompanhado, foi-se habituando a percorrer a pé o caminho até ao café. O Avô já lá estava à sua espera ou iria lá ter com ele.

Como a semana decorreu sem incidentes, o aluno correspondeu ao desafio, no dia 7 de Maio os alunos que ficaram para o final da aula, participaram-nos que o objectivo tinha sido conseguido. Assim sendo, iniciámos outra aprendizagem.

Actividades propostas na sessão 14 (Ficha Nº 4.4 do Apêndice Nº14):

- 1 Ao sair da escola acompanhe o Rui até andar dois terços do percurso entre a escola e o café.
- 2 Durante o caminho fale com ele e explique-lhe os cuidados que costuma ter quando atravessa a estrada. Expresse claramente o que ele deverá fazer, repetindo o que disse anteriormente.
- 3 Quando chegar ao final dos dois terços do percurso pergunte-lhe se está a ver o café e se é capaz de ir até lá sozinho.
- 4 Recorde-o que o avô está lá dentro à sua espera.
- 5 Certifique-se que ele chegou bem.
- 6 Elogie-lhe cada vez que o vir a andar sozinho na rua.
- 7 Incentive-o a continuar a fazer caminhadas sozinho. Diga que mesmo que não esteja ao seu lado, que o acompanha com o olhar.
- 8 Coloque esta deslocação em forma de desafio.

Como balanço reflexivo referimos que o aluno inicialmente apresentava resistência a andar sozinho na rua, contudo, como ia acompanhado pelos colegas a maior parte do tempo deixou-se ir com o grupo. Quando terminou os dois terços do caminho ficou parado, junto dos colegas, sem dizer nada e por essa razão os colegas foram até ao café no primeiro dia.

Nos outros dias da semana, o Rui, embora acompanhado durante uma parte do caminho, foi-se habituando a percorrer a pé o caminho que faltava, até ao café, onde almoçava com o avô. O Avô já lá estava à sua espera e por vezes vinha à porta para o observar a dirigir-se até ao café.

A semana decorreu sem incidentes, o aluno correspondeu ao desafio pelo que passamos ao objectivo seguinte.

Os colegas referiram que o que mais ajudou o Rui a fazer o resto do caminho sozinho foi o incentivo que recebeu dos colegas, mas também o facto de “não querer dar parte de fraco”. A melhor estratégia tinha sido o desafio. Cada vez que chegava ao café nunca olhava para trás, entrava logo. Salienta-se o facto de o Rui ter de atravessar a estrada nas passadeiras, olhar para a sua direita e para a sua esquerda antes de avançar, e só avançar quando não estivessem carros a circular por perto, devido a ser uma rua com algum tráfego. Os alunos mencionaram que ele já estava habituado, durante toda a semana anterior assim tinha feito. Desta forma passou-se para outra aprendizagem.

Actividades propostas na sessão 15 (Ficha Nº 4.5 do Apêndice Nº14):

- 1 Ao sair da escola acompanhe o Rui até andar um terço do percurso entre a escola e o café.
- 2 Durante o caminho fale com ele e explique-lhe os cuidados a ter quando atravessar a estrada.
- 3 Quando chegar ao final dessa parte do percurso pergunte-lhe se está a ver o caminho que vai fazer até chegar ao café e se é capaz de ir até lá sozinho.
- 4 Aponte o caminho que ele irá fazer.
- 5 Recorde-o que o avô está lá dentro à sua espera.
- 6 Certifique-se que ele chegou bem.
- 7 Elogie-lhe cada vez que o vir a andar sozinho na rua.
- 8 Incentive-o a continuar a fazer caminhadas sozinho.
- 9 Coloque esta deslocação em forma de desafio

Como balanço reflexivo referimos que o aluno inicialmente apresentava sempre resistência a andar na rua, contudo, como ia acompanhado deixava-se ir com o grupo. Ao longo da semana o Rui, embora acompanhado durante uma parte do caminho, foi-se habituando a percorrer a pé o caminho até ao café onde almoça com o avô. O Avô já lá estava à sua espera ou iria lá ter com ele.

A semana decorreu sem incidentes, o aluno correspondeu ao desafio pelo que passamos ao objectivo seguinte.


Actividades propostas na sessão 16 (Ficha Nº 4.6 do Apêndice Nº14):

- 1 Ao sair da sala de aula acompanhe o Rui até ao portão da escola.
- 2 Durante esse caminho fale com ele e recorde-lhe os cuidados a ter quando atravessar a estrada.

- 3 Pergunte-lhe se já sabe qual o caminho que vai fazer até chegar ao café e se é capaz de ir até lá sozinho.
- 4 Recorde-o que o avô está lá dentro à sua espera.
- 5 Certifique-se que ele chegou bem.
- 6 Elogie-lhe cada vez que o vir a andar sozinho na rua.
- 7 Incentive-o a continuar a fazer caminhadas sozinho.
- 8 Coloque esta deslocação em forma de desafio.

Como balanço reflexivo referimos que o aluno inicialmente apresentava resistência a andar sozinho na rua, contudo, como é desafiado pelos colegas e ao mesmo tempo, estes, repetem os procedimentos e transmitem um bom incentivo para que este vá lá ter [como o avô já lá está e é quem paga o almoço vale a pena ir ter com ele].

Ao longo da semana o Rui foi-se habituando a percorrer a pé o caminho até ao café onde almoçava com o avô. O Avô já lá estava à sua espera ou iria lá ter com ele.

O esquema seguinte indica o local da posição dos alunos colaboradores, assinalada com o símbolo  onde se pode confirmar que o campo de visão dos alunos colaboradores acompanhou o deslocamento do Rui desde que saiu da escola até que entrou no café. Referimos, também, que só havia passeio num dos lados e por esse motivo sabíamos com antecedência qual o caminho que ele iria fazer, pois ele andava sempre pelo passeio.

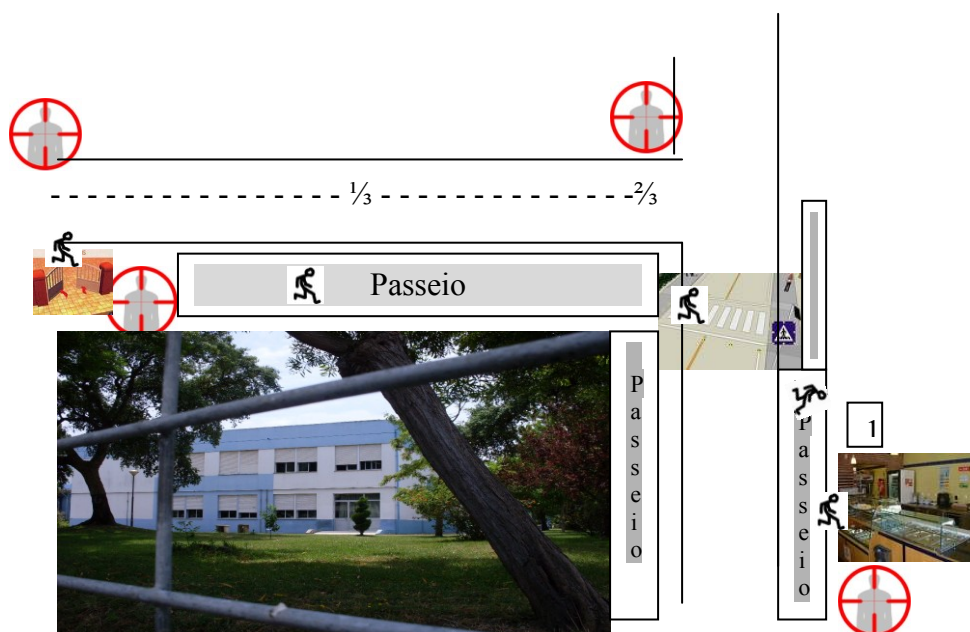


Ilustração 5: Percurso efectuado pelo Rui entre a escola e o café, vigiado pelos alunos colaboradores.

A semana decorreu sem incidentes, o aluno correspondeu ao desafio, pelo que passamos ao objectivo seguinte que seria regressar do café também sozinho.

Actividades propostas na sessão 17 (Ficha N° 4.7 do Apêndice N°14):

1. Quando terminar a refeição pergunte ao Rui se quer ir andando para a escola.
2. Diga-lhe que se é capaz de ir até ao café também será capaz de regressar à escola.
3. Refira que os cuidados a ter são os mesmos e que em 3 minutos estará na escola.
4. Reforce que o único cuidado a ter é no atravessar da estrada mas para isso usa-se as passadeiras.
5. Acompanho-o com o olhar durante a primeira parte do percurso.
6. Elogie-lhe cada vez que o vir a andar sozinho na rua.
7. Incentive-o a continuar a fazer caminhadas sozinho.
8. Coloque esta deslocação em forma de desafio ou aposta.

Como balanço reflexivo referimos que ao longo da semana o Rui não demonstrou problema nenhum em regressar sozinho desde o café até à escola. Existiram apenas umas resistências iniciais que foram ultrapassadas rapidamente.

Segundo o avô do Rui, o seu educando já anda na rua normalmente e já não necessita da ajuda de ninguém.

Reparámos que, de facto, o Rui se movia sozinho nos percursos escola - café e café - escola, contudo, o seu movimento ainda era muitíssimo rápido o que revelava, ainda, pouco à vontade durante o percurso.

Actividades propostas na sessão 18 (Ficha N° 5.1 do Apêndice N°14):

- 1 Quando o Rui se dirigir ao café e consumir algum alimento desafie-o a fazer o pagamento do que consumiu.
- 2 Diga que sabe que ele tem dinheiro com ele, logo pode pagar x euros. (Mencione aqui o preço)
- 3 Pergunte-lhe que moedas têm.
- 4 Peça-lhe o dinheiro da seguinte forma: primeiro refira os euros e depois acrescente os cêntimos, ex. são 2 euros mais 20 cêntimos.
- 5 Refira que se não tiver trocado que lhe dará o troco logo de seguida.
- 6 Qualquer que seja a reacção do Rui aceite-a. Se pagar o que consumiu valorize a acção e se não pagar nesse momento refira que ficam amigos como sempre.
- 7 Convidá-lo para pagar o que consome e nesse momento, oferecer a sua ajuda, em vez de esperar que seja o avô a pagar, mais tarde.

- 8 Elogie-lhe o esforço e a acção de pagar o que consome.
- 9 Apresente-se com boa disposição e alegre durante todo o processo

Como balanço reflexivo referimos que o aluno evita sempre fazer pagamentos. Contudo, sabe que conhece o dinheiro e faz bem os trocos. O facto dele não querer pagar é para o dono do café um mistério. Como mandava sempre o avô pagar a conta, era necessário aproveitar um momento em que ele não estivesse acompanhado pelo avô, ou então, ser o senhor João a adiantar-se e desafiá-lo a pagar a conta. O senhor do café ficou com atenção a essa situação, num momento em que terminasse de comer iria proferir uma frase nesse sentido. Essa situação não ocorreu durante a semana.

Actividades propostas na sessão 19 (Ficha N° 5.2 do Apêndice N°14):

1. Quando o Rui se dirigir ao café e consumir algum alimento desafie-o a fazer o pagamento do que consumiu.
2. Mencione o preço do alimento que consumir
3. Refira que se não tiver trocado dar-lhe-á o troco logo de seguida.
4. Qualquer que seja a reacção do Rui aceite-a. Se pagar o que consumiu valorize a acção e se não pagar nesse momento refira que pagar o que se deve ajuda a ser mais autónomo.
5. Convidá-lo para pagar o que consome e nesse momento, oferecer a sua ajuda, em vez de esperar que seja o avô a pagar, mais tarde.
6. Elogie-lhe o esforço e a acção de pagar o que consome.
7. Apresente-se com boa disposição e alegre durante todo o processo.

Como balanço reflexivo referimos que o senhor do café continuava em busca de uma oportunidade para poder fazer conversa com ele sobre esse assunto. Como o avô estava sempre perto dele e apressava-se a pagar não houve oportunidade para o desafiar durante esta semana.

Actividades propostas na sessão 20 (Ficha N° 5.3 do Apêndice N°14):

- 1 Quando o Rui se dirigir ao café e consumir algum alimento desafie-o a fazer o pagamento do que consumiu.
- 2 Convidá-lo a pagar o que consome nesse momento em vez de esperar que seja o avô a pagar.
- 3 Mostrar-se disponível para ajudar no que for preciso.

Como balanço reflexivo referimos que o senhor do café permanecia com atenção a alguma situação que favorecesse a que o Rui pagasse a sua conta. Assim, aconteceu, um dia o

senhor João antecipou-se ao pedido do Rui ao avô, para que fosse o avô a pagar, e foi nesse contexto que se conseguiu ver o Rui a fazer um pagamento.

No mês de Junho, no final das aulas, o Rui dirigiu-se sozinho ao café, procurava o avô mas este não estava lá, e pediu um sumo, bebendo-o ao balcão. Nesse dia pagou o sumo que bebeu, após o dono do café lhe dizer, somente, o preço do sumo.

Na entrevista marcada para o dia 28 de Maio fizemos uma avaliação geral de todo o desempenho (Apêndices N°s 27, 28, 31, 32, 35 e 36).

5. Avaliação sumativa da intervenção

A intervenção chegava ao seu termo. Sabíamos que não tínhamos conseguido atingir todos os objectivos que inicialmente estavam previstos, os dados que recolhíamos afectavam o plano que tínhamos anteriormente para a intervenção (Bogdan & Biklen, 1994). Contudo, estávamos cientes que, por termos respeitado o ritmo de desenvolvimento do aluno e termos estabelecido uma ordem nos objectivos que iam sendo propostos pelos alunos colaboradores, permitia-nos aproveitar uma dinâmica instalada para favorecer o desenvolvimento do Rui.

Na entrevista conjunta com os alunos colaboradores realizada no dia 5 de Junho, no que diz respeito à evolução da autonomia do Rui, relativamente às suas atitudes e comportamentos, foi-nos transmitido que o Rui já era capaz de ir do carro até ao portão da escola e vice-versa sozinho, assim como fazer o caminho entre a escola e o café (ida e volta) também sozinho. Referiram também que, nas visitas de estudo de um dia, em que participou, embora com ajuda dos colegas perante a atrapalhão, foi capaz de pagar o seu almoço e que no café do Senhor João ele já tinha feito alguns pagamentos. De uma forma geral os alunos participaram que o Rui começou a interagir mais com a turma.

No que diz respeito à progressão na relação turma/aluno, os alunos começaram a pedir-lhe folhas de teste quando lhes faltava. Contudo, o Rui na hora de receber o valor da folha alegava que estes lhe tinham de pagar juros. Esta posição, pouco flexível, do Rui foi motivo de críticas por parte dos colegas menos compreensivos e inclusive de alguns dos alunos colaboradores, pois até a esses colegas ele pediu o pagamento de juros. Alguns alunos zangaram-se e outros como forma de lição e de transmissão dos seus sentimentos resolveram oferecer ao Rui uma folha de teste e explicar-lhe o que sentiam face à sua atitude. Talvez ele aprendesse que não era correcto o seu comportamento, e explicaram, “se eram colegas ou amigos não se devia estar com tais exigências”. Os alunos que tinham ficado desfavorecidos na caracterização feita pelo Rui com os bonecos (Anexo 12) aproveitaram essa oportunidade para o criticarem mais e até o provocarem.

Estas palavras explicaram-nos o resultado da aplicação do segundo teste de sociometria (Anexo Nº 7 e Apêndices Nºs 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23 e 24) aplicado no dia 28 de Maio, com o objectivo de recolher informação sobre o efeito da intervenção (Anexo Nº 4); nessa altura contava-se com um universo de 19 alunos, ou seja, a turma tinha menos dois alunos devido à anulação de matrícula de um (o número 21) e à transferência de escola de uma outra aluna (número 7); onde foram apresentados os mesmos três critérios de escolha,

(num total de nove perguntas) e uma pergunta de rejeição por critério (num total de três). Recolhidos os dezanove questionários, passámos à codificação (Apêndice N° 2) dos alunos por números (optámos novamente por ordená-los por ordem crescente).

Para apresentar os dados obtidos, elaborámos três matrizes sociométricas; uma de escolhas (Apêndice N° 15), outra de rejeições (Apêndice N° 16), e assinalámos as várias reciprocidades (Apêndice N° 17) verificadas na turma. De seguida, efectuámos os cálculos (Apêndice N° 18 e N° 19), recorrendo à tabela de Salvosa (Anexo N° 5), procedemos à elaboração dos sociogramas: em alvo de turma/escolhas (Apêndice N° 20); de escolhas/reciprocidades/turma (Apêndice N° 21); de rejeições/turma (Apêndice N° 22); um sociograma em alvo/ individual/rejeições (Apêndice N° 23) do aluno objecto deste estudo; um sociograma em alvo/ individual indicando as escolhas por critério (Apêndice N° 24).

Efectuados os cálculos, seguimos os procedimentos idênticos à primeira aplicação da sociometria, ou seja, os alunos foram colocados nos sociogramas, os triângulos à esquerda (representando os rapazes) e os círculos à direita (representando as raparigas), segundo o índice sociométrico de cada aluno. Os alunos foram distribuídos do centro para a periferia, por ordem decrescente dos seus índices sociométricos.

O estudo sobre as rejeições incidiu apenas no aluno número dez, por ser o aluno alvo de estudo. No que concerne às escolhas obtivemos um somatório de nove para cada aluno, o que significa que cada aluno respondeu à totalidade das perguntas colocadas.

Com base nos dados recolhidos efectuámos o nosso estudo.

Ao analisarmos o sociograma em alvo das escolhas/reciprocidade/turma (Apêndice N° 17), é notória a continuação da existência da tendência dos rapazes escolherem mais os colegas do mesmo sexo, o mesmo acontecendo com as raparigas, embora estas em menor percentagem. Com efeito, das oitenta e uma escolhas efectuadas pelos rapazes, sessenta e seis dirigiam-se ao mesmo género, correspondendo a 81% das escolhas, e quinze recaem sobre as raparigas, correspondendo a uma percentagem de 19%. Por seu turno, as raparigas emitem um total de noventa escolhas, das quais trinta e duas incidem sobre os rapazes, correspondendo a 32% das escolhas, e cinquenta e oito sobre as raparigas, correspondendo a uma percentagem de 64%. Sociometricamente, a maioria dos rapazes (quatro), situa-se na primeira posição de probabilidade de escolhas, enquanto as raparigas na sua maioria (sete) se situam na posição média de probabilidade de escolhas. Este evento acontece devido às raparigas escolherem os rapazes mais frequentemente do que o inverso.

Verificaram-se, vinte e uma escolhas recíprocas, das quais doze são reciprocidades fortes, mais uma vez se manifestou a barreira entre rapazes e raparigas, contudo observa-se um ligeiro aumento nas reciprocidades entre sexos opostos. É de salientar a existência de várias interações fortes. Começamos por destacar a forte reciprocidade existente nos pares nove (E) (Apêndice N° 2) e dezanove (B) (Apêndice N° 2), assim como, onze e dezasseis (onde se observa a primeira escolha em todos os critérios). Referimos, seguidamente, a continuação da forte reciprocidade existente nos pares cujos códigos são: dezoito e catorze, dezassete e onze, treze e cinco, quinze e um, dezanove e um; e detectámos novas reciprocidades fortes, tais como: nove (E) e seis (G) (Apêndice N° 2), onze e treze, oito (D) (Apêndice N° 2) e dezoito (C) (Apêndice N° 2), três (A) (Apêndice N° 2) e seis (G), oito (D) e quinze (F) (Apêndice N° 2). Referimos, ainda, o desaparecimento do subgrupo que existia antes da intervenção.

Ainda, relativamente à turma, no sociograma em alvo das rejeições (Apêndice N° 22), observámos a existência de dois alunos (rapazes), com uma posição sociométrica mais elevada (Rui e número doze), contudo é no número doze que se observa maior incidência (Apêndice N° 16), com totais combinados de oito e dezassete, respectivamente. Ocupando uma posição intermédia, dentro das rejeições, encontrámos quatro rapazes e seis raparigas. No índice sociométrico mais baixo, situavam-se três rapazes e quatro raparigas.

No que concerne à situação do Rui, de acordo com o sociograma em alvo de escolhas (Apêndice N° 20), observámos que o Rui continuava a situar-se na pista periférica, o que significava que a probabilidade de ser escolhido pelos colegas da turma continuava a ser muito baixa.

Contudo, julgamos ser relevante referir que o Rui não foi o único nessa pista, nela estavam também dois alunos (quatro, doze) que foram por sua vez rejeitados (Apêndice N° 23) pelo Rui. Deste sociograma em alvo individual do aluno/rejeições podemos também extrair a informação de que o aluno de código cinco (H) começou a rejeitar o Rui depois de se envolver como aluno colaborador e a aluna número três, depois da intervenção, embora não o escolha deixou de ser rejeitada por ele. Constatamos, então, que após a intervenção, o Rui situado na pista intermédia do sociograma das rejeições, passou para o centro do sociograma, ou seja, começou a ter maior probabilidade de ser rejeitado. Juntamos ainda, a mudança na força do par que tinha formado com D (código oito), que antes era uma reciprocidade forte e depois passou a fraca.

Observámos também que o Rui continuou a escolher sete colegas (Apêndice N° 24) nas oito escolhas feitas, rejeitou três colegas e foi rejeitado por cinco colegas, ou seja aumentou também o número de colegas da turma que o passou a rejeitar (Apêndice N° 23).

Podemos, então, constatar que o Rui começou a ser mais rejeitado pela turma, e continuou também a ter baixa probabilidade de ser escolhido. Talvez o facto de ter apresentado aos colegas os tais bonecos (Anexo N° 12), como caracterização da turma, sendo um trabalho polémico e gerador de muitas incompreensões na turma, seja um outro factor que justifique o baixo índice apresentado. Contudo, podemos constatar que tal trabalho foi muito importante para a construção da sua identidade, recordemos que o Rui foi capaz de representar os seus colegas mas não foi capaz de se representar a si mesmo com a mesma fidelidade e precisão que aplicou aos colegas. O facto de começar pela representação do outro permitiu que se aproximasse de si mesmo e dos outros, César (2003, p. 124) e Sousa (2008, p.110).

Observámos ainda que o número oito continuou a ser o único aluno da turma que escolheu o número dez, mas, comparativamente à primeira aplicação (segunda escolha no primeiro e segundo critérios), desta feita, como terceira escolha no primeiro critério e primeira escolha no terceiro critério. Talvez possamos afirmar, no final da intervenção, que o Rui é um aluno com a tendência a ser rejeitado pelos colegas da turma, mas ao mesmo tempo também melhor aceite por alguns dos seus pares, alunos colaboradores, nomeadamente o D e a G. A razão de ter baixado a pontuação no segundo critério pode estar também relacionada com o trabalho de grupo que tentou fazer com os colegas, essa, seria uma barreira exigente a vencer e como resultado não houve um trabalho colaborativo, o Rui fez tudo e depois explicou como foi capaz aos colegas.

Quanto às pessoas escolhidas por ele observámos, também, que algumas escolhas permaneceram, como são os casos dos códigos cinco (coincide com H), seis (coincide com G), oito (coincide com D) e dezoito (coincide com C), outras mudaram, como são exemplos os números três (coincide com A), quatro e dezassete, outros colegas que não pertenciam ao grupo de colaboradores.

No que concerne à evolução do perfil dos alunos colaboradores foi muito interessante e gratificante, para nós, por um lado observarmos também mudanças nos alunos colaboradores, são exemplos uma maior capacidade de relação humana frente à diversidade; uma evolução em qualidades como a compreensão, a tolerância, a aceitação da diferença, e maior atenção no comportamento das pessoas. Por outro lado escutarmos cada testemunho, os

alunos referiram: “Sinto mais compaixão pelas pessoas”(E); “Tornou-me uma pessoa mais compreensiva”(D), “Mais atentos ao comportamento das pessoas” (H), “Aceitamos mais a diferença”(B e G), “Ficámos mais tolerantes, aprendemos a não julgar à primeira vista”(F), “Mais tolerante e compreendo melhor”(A), “Esta experiência vai ficar sempre gravada em nós”. (D e todos)

Da entrevista realizada à Directora de Turma, (Apêndice N° 36) relativamente à autonomia do aluno, a professora relatou que o aluno estava mais autónomo na sua aula, já punha o dedo no ar, observava que estava mais próximo dos colegas visto que interagia mais com a turma, notava maior paciência do Rui frente aos alunos com piores desempenhos académicos, participava com maior espontaneidade, maior confiança na relação com ela, já não era sempre o primeiro a chegar à sala, parecia-lhe um pouco mais afectivo, e até começou a ter consciência de que é um pouco disléxico. No que diz respeito à área da Socialização, no que concerne à progressão na relação do aluno com a turma, a professora referiu ter notado uma grande progressão, parece-lhe que agora já faz parte da turma, tem uma relação mais próxima com D e C, já é capaz de discutir com os colegas jogos, trabalhos ou matérias escolares, é capaz de se aproximar dos outros de livre vontade, até parece-lhe um jovem mais seguro. Quanto à relação Aluno - professor referiu a evolução na forma de tocar, antes não lhe tocava, depois começou a tocar-lhe com o dedo no ombro e presentemente já puxa pela roupa quando deseja que a professora venha até si. Quanto à progressão na relação turma /aluno, a professora referiu que alguns alunos estavam mais próximo dele e que considerava haver uma progressão significativa.

Ao compararmos estes resultados com a situação inicial, momento em que pensávamos não ser possível mudar nada no aluno que escolhíamos: tratava-se de uma situação muito complexa, o aluno já não era uma criança, era um jovem com a SA que não aceitava ser ajudado por ninguém; raramente mudava a sua opinião; na escola, no início do ano lectivo, a pedido do encarregado de educação, nenhum colega da turma sabia da problemática do Rui e tudo indicava que tal silêncio era para manter até ao final do ano lectivo. Contudo, devido a este trabalho, para que pudesse ser formado o grupo de colaboradores tal silêncio teve de ser quebrado, apenas os alunos colaboradores foram informados sobre o que era a SA e desempenharam todas as actividades com todo o respeito pelo colega. Vivendo o aluno à sua maneira, tão comodamente, sabendo que seria sempre apoiado pela sua família, que conhecendo-o já sabia com o que podia contar, o desafio com que nos deparávamos ao nível da sua socialização e autonomia parecia utópico. Contudo, ao

ouvirmos as palavras do professor orientador científico do trabalho, “ajude lá o rapaz”, parece que nos transmitiram uma confiança de que se avançássemos contribuiríamos para o desenvolvimento de uma pessoa e algo podia mudar na sua vida.

Afinal, tinha sido possível fazer com que um aluno saísse do seu isolamento, através de uma interação muito rica entre parceiros sociais e desde essas trocas tinha havido desenvolvimento (Vygotsky, 1932/1978). Foi uma aprendizagem realizada com os pares que julgamos ter possibilitado uma educação ao nível da socialização, e esse foi um contributo para se caminhar também no sentido de um ensino eficaz (Sanches, 2005) e se tenha vivido na escola também o sentido de “missão terapêutica” (Sousa, 2008) assim como, testemunhado a existência de uma escola inclusiva que só existe se abraçarmos uma realidade mais abrangente, a educação inclusiva, defendendo-a através da implementação de uma intervenção educativa que deve partir de cada turma e da escola e não do défice apresentado por cada aluno (Sanches, 2007).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para o sucesso deste trabalho contribuíram não só a metodologia adoptada mas também o envolvimento dos alunos colaboradores, agentes imprescindíveis, professora de Matemática, professora da Educação Especial, Directora de Turma e familiares do aluno.

Após termos feito inicialmente uma avaliação do Rui, que contou com a aplicação da sociometria à turma, pesquisa documental, diálogos com a colega da Educação Especial, outros colegas do Conselho de Turma, a tia do Rui, que era professora na mesma escola, e do encarregado de educação do aluno, onde todas as pessoas se mostraram disponíveis para fornecer os dados que necessitávamos, passámos para a planificação de uma intervenção.

Atendendo ao perfil que íamos conhecendo do Rui, o aluno não apresentava qualquer problema ao nível da apropriação de conhecimentos e desenvolvimento das competências curriculares, era um aluno com bom nível de desempenho académico, a dificuldade residia ao nível da autonomia e da socialização.

As leituras que realizámos permitiram-nos conhecer a temática muito mais profundamente. A elaboração do enquadramento teórico foi uma base de apoio, ou seja, foi como construir a rede sendo nós as equilibristas. Partindo desse enquadramento construímos o diagnóstico, a planificação e posterior intervenção e avaliação de cada intervenção. Sendo este um projecto de investigação acção, a reflexão sobre os resultados obtidos no final de cada sessão de intervenção, permitiu-nos avançar dentro do contexto existente e reforçar o enquadramento teórico.

Perante os dados que tínhamos inicialmente, no momento da realização do projecto, considerávamos urgente que a turma compreendesse o Rui e que o Rui interagisse mais com a turma. Tal interacção passava pela existência de um cumprimento aos rapazes com um aperto de mão e às raparigas com um beijo na face. Eram atitudes fundamentais para que se pudesse iniciar um relacionamento com os colegas. Além destes objectivos propusemos também que o aluno se tornasse mais autónomo e que fosse capaz de fazer alguma compra na papelaria da escola, almoçar na escola na companhia dos colegas ou almoçar fora da escola na companhia dos colegas, ir ao cinema com os colegas da turma e pagar o seu almoço, ou algo que consumisse no café, fora da escola.

Contudo, quando partimos para a intervenção, verificámos durante o processo que se impunham também outros objectivos, como foi o caso da ida à visita de estudo à Serra da Estrela, momento fundamental para que se criasse maior confiança entre os alunos e que o

Rui aprendesse não só a dirigir-se sozinho desde o carro do encarregado de educação até ao portão da escola e vice-versa, assim como, fosse capaz de fazer sozinho o caminho entre a escola e o café.

Era uma planificação ambiciosa, contudo deixámos que fosse o ritmo da evolução do aluno e os alunos colaboradores a delinear o caminho; afinal eram eles os grandes protagonistas, como acontece na investigação interpretativa, em que o plano da investigação vai sendo adaptado aos acontecimentos.

Tendo em conta os acontecimentos escolares, o primeiro objectivo que teria de ser cumprido era a visita de estudo à Serra da Estrela. Após esse sucesso, cumpriu-se o objectivo de cumprimentar os colegas rapazes com um aperto de mão e as raparigas com um beijo na face. Por essa altura foi realizada a primeira entrevista com os alunos colaboradores, tratava-se de uma investigação-acção, era fundamental voltar a fazer uma avaliação.

Face aos resultados obtidos até essa data e às sugestões dos alunos colaboradores reorganizámos os objectivos para podermos prosseguir a intervenção. Propusemos então que o Rui aprendesse a dirigir-se sozinho desde o carro do encarregado de educação até ao portão da escola e vice-versa e fosse capaz de fazer sozinho o caminho de ida e volta entre a escola e o café.

Incluímos também no projecto o dono do café onde o Rui e o seu encarregado de educação almoçavam todos os dias, e trabalhámos no sentido de ajudar também o Rui a pagar o seu almoço, ou algo que consumisse no café, fora da escola.

O processo foi muito lento de início e com o final do ano lectivo no princípio de Junho não foi possível cumprir todos os objectivos que tínhamos previsto inicialmente, o Rui não chegou a fazer compras na papelaria da escola, nem a almoçar na escola na companhia dos colegas, nem conseguimos que fosse ao cinema com os colegas da turma, tais objectivos tinham sido substituídos por outros, após os balanços reflexivos que se fazia no final de cada sessão. Não obstante, o aluno tornou-se mais sociável tendo passado a cumprimentar os colegas e a usufruir da companhia deles nos intervalos, passou a ser mais autónomo quando se tratava de deslocar-se entre carro e escola, assim como nas deslocações entre a escola e o café, onde almoçava com o avô.

Podemos então concluir que, embora muito caminho exista para ser desbravado pelo Rui, o mais importante para qualquer pessoa que se aproxime dele, não é olhar para o que está em falta, mas sim para a valentia dos passos dados na sua vida e acreditarmos que se hoje dermos o passo possível estamos a construir o futuro.

Na verdade é fundamental para todos nós, que desejamos intervir nestes contextos, que permaneçamos numa atitude de crença amorosa, pois nem tudo é o que parece.

Este trabalho proporcionou-me, além de uma oportunidade de crescimento como pessoa, também me proporcionou viver uma experiência que contribuiu para um melhor desempenho profissional. Participar numa prática que se situava muito além da transmissão e do ensino de conteúdos programáticos, sujeitos a um programa nacional foi inicialmente ambicioso mas compensador no final. Neste caso foram os conteúdos que serviram de motivo para me aproximar de um aluno, que se enquadrava no Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de Janeiro, e contribuiu para o seu desenvolvimento quebrando barreiras existentes e abrindo novos caminhos a seu favor.

SUGESTÕES DE CONTINUIDADE

Como na modalidade de Investigação – Acção o trabalho é desenvolvido na lógica de ciclos em espiral, quando um ciclo termina outro vai emergindo. Assim, para dar continuidade ao processo educativo do aluno, e atendendo ao resultado da segunda entrevista aos alunos colaboradores, estes lançaram também novos desafios para o Rui. Deste modo, os objectivos de crescimento estavam, por um lado ao nível da imagem pessoal, os alunos referiam que o Rui teria de fazer a barba, mudar de estilo de calças (usava apenas calças de fato de treino), pentear-se e cortar o cabelo” e por outro lado continuar a investir na autonomia do aluno no que diz respeito ao pagamento do que consome, no andar sozinho na rua para outros locais e na socialização quando se referiram ao pouco hábito que ele demonstrava em proferir palavras como por favor e obrigada.

Para que isso acontecesse uma das estratégias seria a família e os colegas da escola começarem a tratá-lo como qualquer pessoa, ou seja com naturalidade e que lhe propusessem desafios, valorizassem-no mais, colocassem-no à prova, e ainda, se possível, lhe ensinassem algo sobre a estética.

Relembremos a importância da articulação entre a inclusão e exclusão social com o corpo de forma a construir a sua identidade, o facto do Rui por sistema não usar óculos e ter levado uns óculos para a Serra e ter-se representado no boneco com uns óculos que protegiam o seu olhar, pode significar o início de um esquema que o ajude a viver em sociedade ou uma forma de se tornar visível ao outro ou também um meio de auto conhecimento.

Para o futuro os alunos julgam que o Rui teria sucesso num trabalho relacionado com a investigação e poderia também usar a sua voz para a animação de desenhos animados.

Da entrevista realizada à Directora de Turma, a professora foi da opinião que o aluno teria de começar a frequentar uma festa, ir a um cinema, ter uma namorada, começar a vir sozinho de casa para a escola, começar a entrar num banco e levantar dinheiro, fazer uma compra numa loja. Para que isso acontecesse, a Directora de Turma referiu que talvez ajudasse ter um afastamento de todos os que o protegem demasiado e adquirir maior autonomia relativamente ao ambiente familiar.

Como constrangimentos a professora apontou o facto de ele não estar a aceitar o facto de os colegas da turma terem escolhido áreas diferentes na matrícula no 12º ano, das que ele escolheu, referindo a dificuldade de ele compreender que não são os colegas que o estão a rejeitar, ele é que escolheu uma área diferente. A professora terminou mencionando que tal constrangimento explicava a letra da canção que ele tinha inventado no final do ano lectivo.

FONTES DE CONSULTA

Referências Bibliográficas

- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação. Um guia prático e crítico*. Porto: Edições ASA.
- Ainscow, M., & Ferreira, W. (2003). Compreendendo a educação inclusiva. Algumas Reflexões sobre experiências internacionais. Em David Rodrigues (org.), *Perspectivas Sobre a Inclusão*, pp. 104 -116. Porto: Porto Editora.
- Albarello, L., Digneffe, F., Hiernaux, J. P., Mario, C., Ruquoy, D., & Saint-Georges, P. (2005). *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Albarello, L., Digneffe, F., Hiernaux, J.P., Mario, C., Ruquoy, D., & Saint-Georges, P. (1997). *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Alves, M (2009). *Aconselhamento parental na Síndrome de Asperger*. Revista Diversidades, 26, pp. 4-8.
- Antunes, N. L. (2009). *Mal-entendidos: Da Hiperactividade à Síndrome de Asperger, da Dislexia às Perturbações do Sono. As respostas que procura*. Lisboa: Verso da Kapa.
- Attwood, T. (2007). *A Síndrome de Asperger: Um guia para pais e profissionais* (2a ed.). Lisboa: Editorial Verbo.
- Bastin, G. (1980). *As técnicas sociométricas*. Lisboa: Moraes Editores.
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva – Publicações Ld.^a.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Borreguero, P. (2006). *El Síndrome de Asperger: Excentricidad o discapacidad social?* (6a ed.) Madrid. Alianza Editorial.
- Câmara Municipal do Seixal. (2003). *Seixal em Números*. Seixal: Autor
- César, M. (2003). A Escola Inclusiva enquanto espaço-tempo de diálogos de todos e para todos. Em David Rodrigues (org.), *Perspectivas Sobre a Inclusão: Da educação à sociedade* (pp. 117-149). Porto: Porto Editora.
- Correia, L. (2003). *O Sistema Educativo Português e as Necessidades Educativas Especiais ou Quando Inclusão Quer Dizer Exclusão*. Em Luís de Miranda Correia (org.), *Educação Especial e Inclusão*, (pp. 11-41). Porto: Porto Editora.
- Cumine, V., Leach, J., & Stevenson, G. (2006). *Compreender a Síndrome de Asperger. Guia prático para educadores*. Porto: Porto Editora.

- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes. Uma estratégia de formação de professores* (4ª edição). Porto: Porto Editora.
- Freire, P. (2007). *Pedagogia da Autonomia* (35ª ed.). S. Paulo: Editora Paz e Terra.
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (1992). *O Inquérito: teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora.
- Gonzalez, M. C. O. (2003). Educação Inclusiva: Uma escola para todos. Em Luís de Miranda Correia (org.), *Educação Especial e Inclusão*, (pp. 57-72). Porto: Porto Editora.
- Kronberg, R. M. (2003). A Inclusão em Escolas e Classes Regulares. A Educação Especial Nos Estados Unidos: Do Passado Ao Presente. Em Luís de Miranda Correia (org.), *Educação Especial e Inclusão. Quem Disser Que Uma Sobrevive Sem a Outra Não Está No Seu Perfeito Juízo* (pp. 41 – 56). Porto: Porto Editora.
- Kauffman, J. M. (2003). Conferir Coerência à Educação. Em Luís de Miranda Correia (org.), *Educação Especial e Inclusão. Quem Disser Que Uma Sobrevive Sem a Outra Não Está No Seu Perfeito Juízo* (pp. 155 – 206). Porto: Porto Editora.
- Marques, J., & Sarmiento, T. (2007). *Investigação - acção e cidadania*. Revista Lusófona de Educação, 9, pp. 85-102.
- Mason, J. (2002). *Researching your own practice: the discipline of noticing*. London: Rand Falmer.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação – Acção*. Porto: Porto Editora.
- McNiff, J., & Whitehead, J. (2002). *Action research: principles and practice* (2nd ed.). London: Routledge.
- Northway, M., & Weld, L. (1957). *Testes sociométricos*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Ozonoff, S., Rogers, S. J., & Hendren, R. L. (2003). *Perturbações do espectro do autismo*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Palha, M. (2009). *Perscrutando a Síndrome de Asperger. Definição e Características*. Em Revista Diversidades: Mundo Aspie, 26, (pp. 4-8).
- Pereira, M., & Freitas, F. (2001). *Educação sexual: contextos de sexualidade e adolescência*. Edições Asa.
- Perez, H. (2000). *Métodos em sociologia*. Lisboa: Temas e Debates. Actividades Editoriais.
- Prudêncio, S., Comí, M., Navarro, A., Peréz, J., Jorge, C., & Pascual, R. (2004). *Un acercamiento al Síndrome de Asperger. Una guía teórica y práctica*. Valência: Asociación Asperger España.

- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Trajectos (4ª ed). Lisboa. Gradiva.
- Rodrigues, D. (2003). *Educação Inclusiva. As boas e as más notícias*. Em David Rodrigues (org.), *Perspectivas Sobre a Inclusão*, pp. 90-101. Porto: Porto Editora.
- Sigman, M., & Capps, L. (2000). *Niños y niñas autistas*. Madrid:Ediciones Morata, S. L.
- Sanches, I. (2005). *Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da Investigação-acção à Educação Inclusiva*. Edições Universitárias Lusófonas, 5, pp. 127-142.
- Sanches, I. (2007). *Saudosismo dos anos setenta ou arrogância da ignorância? O projecto de Decreto-lei de Educação Especial*. Edições Universitárias Lusófonas, 10, pp. 157-163.
- Sanches, I., & Teodoro, A. (2006). *Da Integração à Inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos*. Edições Universitárias Lusófonas, 8, pp. 63-83.
- Sanches, I., & Teodoro, A. (2007). *Procurando indicadores de educação inclusiva: as práticas dos professores de apoio educativo*. *Revista Portuguesa de Educação, CIED - Universidade do Minho*, 20(2), pp.105-149.
- Sousa, O. (2008). *Do colo à construção da cidadania: por uma escola acolhedora*. Edições Universitárias Lusófonas, 11, pp. 105-112.
- Stöer, S. R., & Magalhães, A. (2005). *A diferença somos nós. A gestão da mudança social e as políticas educativas e sociais*. Edições Afrontamento.
- Tanguay, P. B. (2007). *Dificuldades de Aprendizagem não verbais na escola: Ensinar alunos com DANV, Síndrome de Asperger e condições associadas*. Porto: Porto Editora.
- Uceda, M. V., & Bonilla, F. M. (2007). *Síndrome de Asperger: Un acercamiento al trastorno y a su tratamiento educativo*. Sevilla: Fundación Ecoem.
- Vieira, D., & Pereira, M. C. (2007). *Se Houvera Quem Me Ensinara... a educação de pessoas com deficiência mental*. (3ª ed.). Lisboa: Fundação C. Gulbenkian.
- Vygotsky, L. (2007). *Pensamento e Linguagem*. Lisboa: Relógio d'Água Editores.
- Vygotsky, L. (1978). *Pensamento e Linguagem*. Lisboa: Relógio d'Água Editores.
- Williams, C., & Wright, B. (2008). *Convivendo com Autismo e Síndrome de Asperger. Estratégias Práticas para Pais e Profissionais*. São Paulo. M.Books. Editora Ltda.

Referências Electrónicas

- Adreon, D. (2001). Dez dicas para ajudar o seu filho com a Síndrome de Asperger. Em [http://translate.google.pt/translate?hl=pt-PT&sl=en&u=http://www.aspergersyndrome.org/Articles/Ten-Tips-for-Helping-Your-Child-with-Asperger-Synd.aspx&ei=ngJPTPLdG4-94gaUmayRCA&sa=X&oi=translate&ct=result&resnum=4&ved=0CC4Q7gEwAw&prev=/search%3Fq%3DAdreon%2B\(2001\)%26hl%3Dpt-PT%26sa%3DG%26rlz%3D1W1ADBF_pt-BR%26prmd%3Db](http://translate.google.pt/translate?hl=pt-PT&sl=en&u=http://www.aspergersyndrome.org/Articles/Ten-Tips-for-Helping-Your-Child-with-Asperger-Synd.aspx&ei=ngJPTPLdG4-94gaUmayRCA&sa=X&oi=translate&ct=result&resnum=4&ved=0CC4Q7gEwAw&prev=/search%3Fq%3DAdreon%2B(2001)%26hl%3Dpt-PT%26sa%3DG%26rlz%3D1W1ADBF_pt-BR%26prmd%3Db). Acedido em 23 de Março de 2009 em <http://www.aspergersyndrome.org/>.
- APSA (2010). *O que é a Síndrome de Asperger*. Em portal da Associação Portuguesa de Síndrome de Asperger, <http://www.apsa.org.pt/sa.php>. Acedido em 23 de Julho de 2010 em <http://www.apsa.org.pt/sa.php>.
- Calderón, R. S. (2003). La inclusión educativa: Una tarea que le compete a toda una sociedad. [Versão electrónica]. *Revista Electrónica “Actualidades Investigativas en Educación”*, 1, pp. 1-16. Acedido em 30 de Dezembro de 2008 em <http://revista.inie.ucr.ac.cr/articulos/1-2003/archivos/inclusion.pdf>.
- Carvalho, P. S., & Araujo, M. (2009). *Síndrome de Asperger. O que é?*. Em portal da Alert Saude na Internet, http://portal.alert-online.com/guia_medico/?key=680B3D50093A6A032E510E2D36020C400E2A322A2E4106273B4822515A78675F. Acedido em 2 de Janeiro de 2010 em <http://portal.alert-online.com/?key=680B3D50093A6A262458021E36092E>.
- Fiamoncini, R. L., & Galli, S. R.L., (2006). Dança: movimento e identidade. Em www.efdeportes.com/efd103/moviment.htm. Acedido em 15 de Junho de 2009 em <http://www.efdeportes.com/efd103/moviment.htm>.
- Finger, A. V. (2007). A Educação Inclusiva de alunos com deficiência física: Problematizando o corpo no contexto escolar. Dissertação apresentada ao Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria para obtenção do grau de Mestre, orientada por Soraia Napoleão Freitas, Santa Maria. Acedido em 25 de Julho de 2010 em http://w3.ufsm.br/ppge/diss_alenia_07.pdf.
- Inventário do espectro autista I.D.E.A. Acedido em 30 de Janeiro de 2010 <http://www.psicodiagnosis.es/areaespecializada/instrumentosdeevaluacion/ideainventariospectroautistaangelriviere/index.php#04f9119d030bc0204>.

Jornal Oficial das Comunidades Europeias C 21 E/246 (2002).

Acedido em 11 de Março de 2010 em

<http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2002:021E:0246:0251:PT:PDF>

Warnock, M. (1978). Special Educational Needs: Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People. Em

www.ttrb.ac.uk/attachments/21739b8e-5245-4709-b433-c14b08365634.pdf Acedido em 15 de Junho de 2009 em <http://www.ttrb.ac.uk/attachments/21739b8e-5245-4709-b433-c14b08365634.pdf>

Rojas, R. A. O. (2001). El Cuestionario. Em www.nodo50.org/sindpitagoras/Likert.htm. Acedido em 5 de Março de 2010 em <http://www.nodo50.org/sindpitagoras/Likert.htm>.

Serrano, J (2004). De que tratamos quando falamos de educação inclusiva? Em www.proformar.org/revista/edicao_2/pag_2.htm. Acedido em 12 de Julho de 2009 em http://www.proformar.org/revista/edicao_2/pag_2.htm

UNESCO (1990). Declaração mundial sobre educação para todos (I) e Plano de acção para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem (II). Acedido em 17 de Março de 2010 em <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>

UNESCO (1994). Declaração de Salamanca. Conferência Mundial sobre necessidades Educativas Especiais: Acceso y Calidad. Salamanca, Junio. Acedido em 17 de Março de 2010 em http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_9.pdf

UNESCO (2005). Orientações para a Inclusão. Garantindo o Acesso à Educação para Todos. Acedido em 29 de Dezembro de 2010 em http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_43.pdf

Williams, K (1995). Understanding the Student With Asperger's Syndrome: Guidelines for Teachers. Em www.european-agency.org. Acedido em 29 de Dezembro de 2009, em <http://www.european-agency.org/country-information/portugal/publications-pt>

Suárez, M. (2002). Algunas reflexiones sobre la investigación-acción colaboradora en la educación. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 1, 40-56. Acedido em 2010, Abril 30, de <http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen1/Numero1/Art3.pdf>

Referências Legislativas

Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de Janeiro. Educação Especial. Recuperado em 2010, Maio 28, de http://sitio.dgidec.min-edu.pt/especial/Documents/dl_n_3_2008.pdf

APÊNDICES

Apêndice 1: Caracterização da turma a que pertence o Rui

Curso de Ciências e Tecnologias

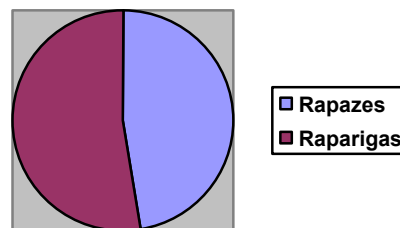
Ano lectivo 2008/2009

1. Total de Alunos:

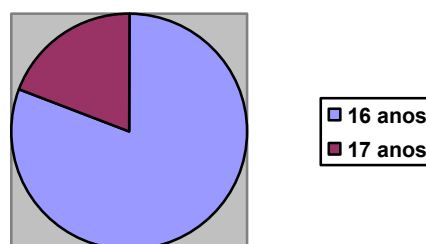
Tendo em conta que existe um número de alunos que varia segundo cada disciplina, apresenta-se detalhadamente:

- 21 Alunos à disciplina de Matemática.
- 20 Alunos à disciplina de Português
- 20 Alunos à disciplina de Educação Física.
- 20 Alunos à disciplina de Filosofia.
- 19 Alunos à disciplina de Inglês.
- 20 Alunos à disciplina de Biologia e Geologia.
- 24 Alunos à disciplina de Física e Química.

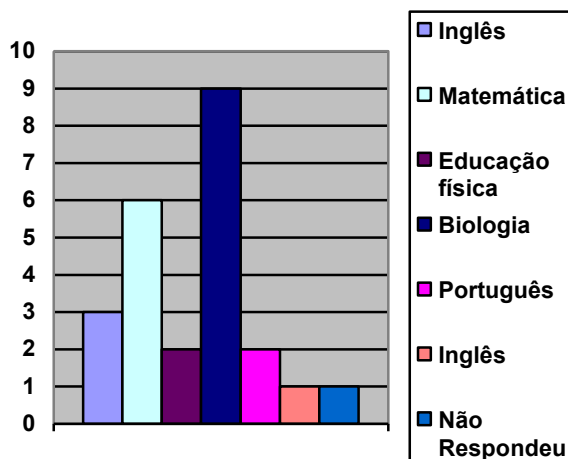
2. Divisão entre sexos: 11 raparigas e 10 rapazes



3. Níveis etários:



4. Relação com as disciplinas:



5. Interesses:

Gráfico com valores absolutos:

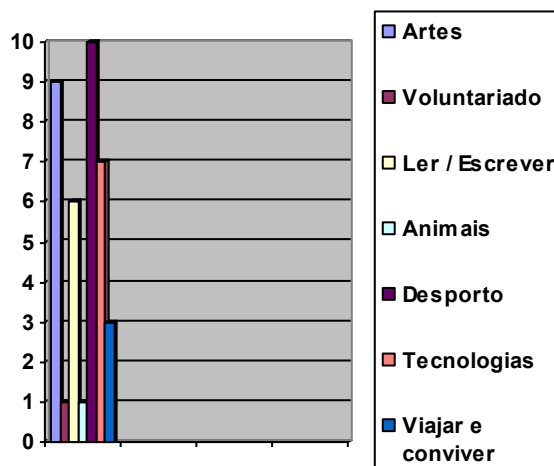
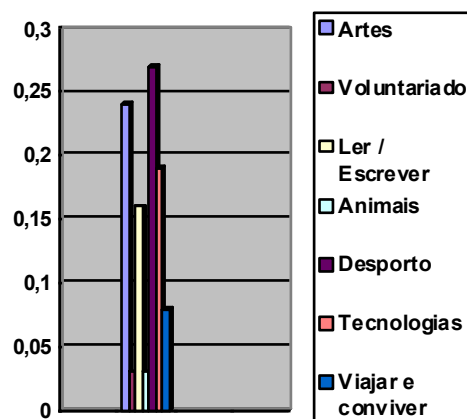
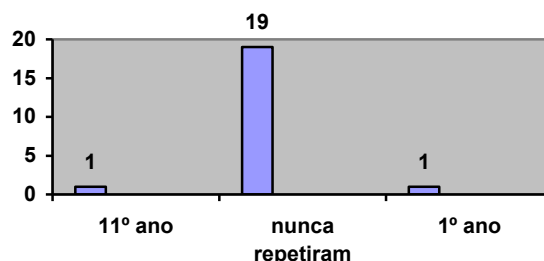


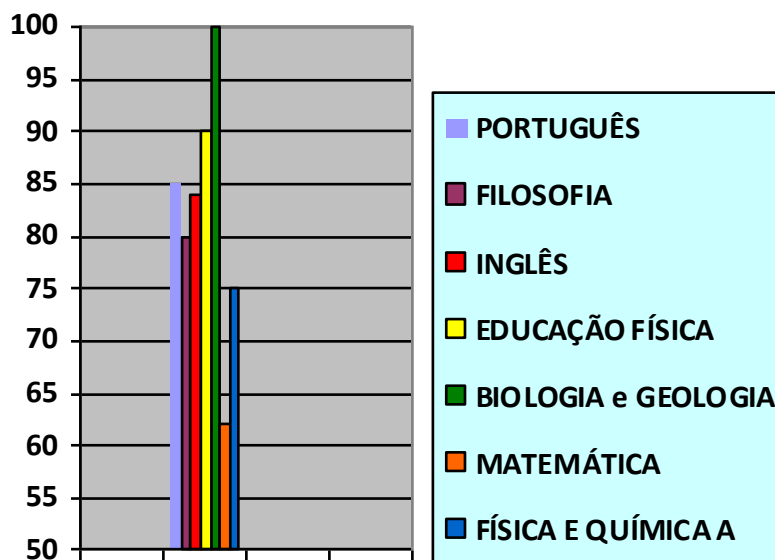
Gráfico com valores em percentagem:



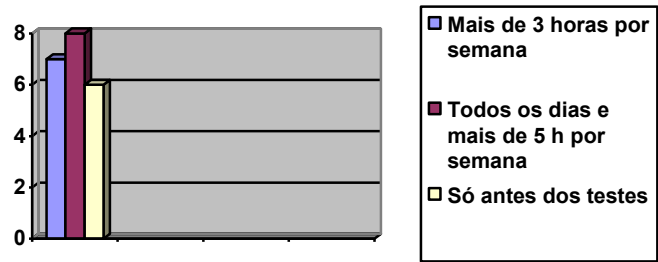
6. Número de alunos repetentes e ano escolar que repetiram:



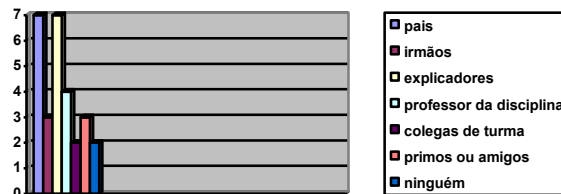
7. Taxa de sucesso no 1º Período do ano lectivo de 2008/2009



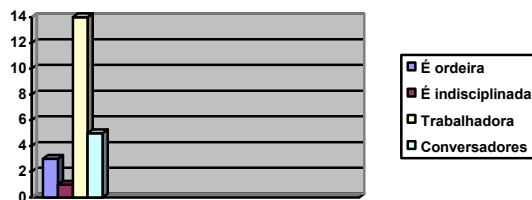
8. Hábitos de Estudo



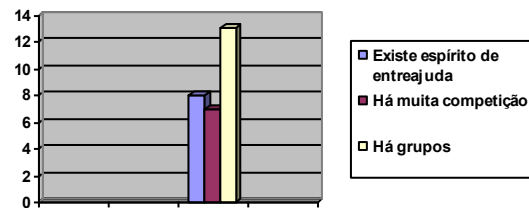
9. Apoios ao Estudo Individual



10. TURMA / Comportamento:



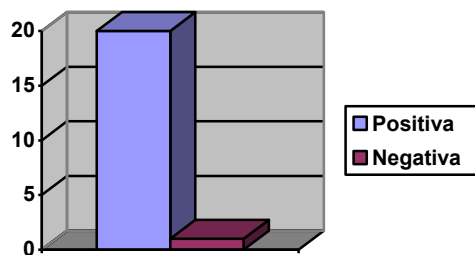
11. TURMA/ Relação interpessoal:



12. Preferências quanto ao tipo de aulas:



13. Visão geral relativamente à Escola:

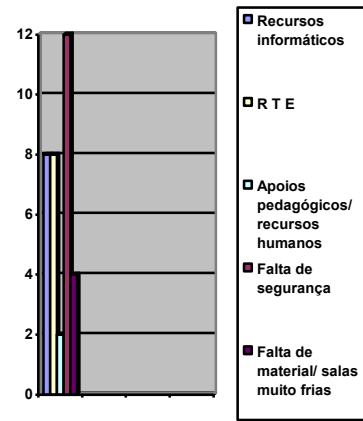


- Bom ambiente
- Bons Professores

- Grau de exigência elevado

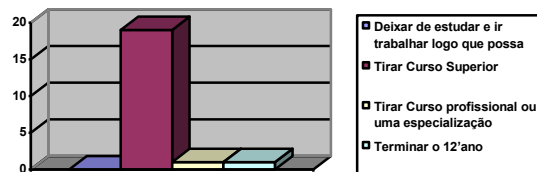
14. Carências /falhas da escola:

15. Expectativas face ao futuro académico e profissional:

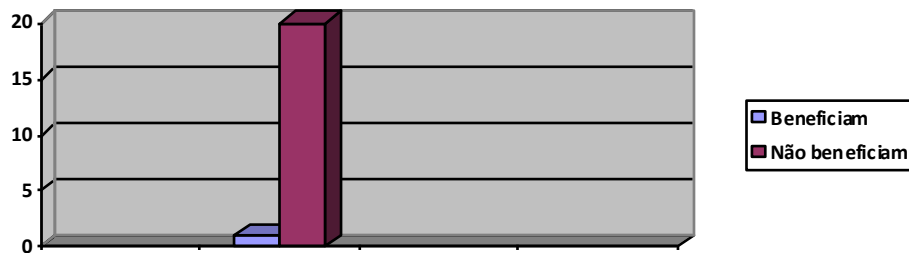


CURSOS /AREAS PRETENDIDOS:

- Medicina
- Engenharias (civil/mecânica)
- Desporto
- Força Aérea
- A. Saúde



16. Beneficiários do SASE:



17.Necessidades educativas especiais:



Apêndice 2: Codificação dos alunos da turma.

Primeira Aplicação da Sociometria

Nº	Nome / 11º
1	A. R.
2	A. R. M.
3	A. S. F. A
4	A. M.
5	C. F. H
6	D. S. G
7	D. D.
8	D. C. D
9	E. F. E
10	RUI [Nome fictício]
11	G. S.
12	H. P.
13	J. S.
14	L. C.
15	M. S. F
16	P. G.
17	R. M.
18	S. C. C
19	T. F. B
20	T.
21	D. C.

Total de alunos em estudo: 21

Segunda Aplicação da Sociometria

Nº	Nome / 11º
1	A. R.
2	A. R. M.
3	A. S. F. A
4	A. M.
5	C. F. H
6	D. S. G
7	D. D. Anulou Matricula
8	D. C. D
9	E. F. E
10	RUI [Nome fictício]
11	G. S.
12	H. P.
13	J. S.
14	L. C.
15	M. S. F
16	P. G.
17	R. M.
18	S. C. C
19	T. F. B
20	T.
21	D. C. Anulou Matricula

Total de alunos em estudo: 19

Rapazes

Raparigas

Apêndice 3: Notas de campo

Data	Contexto	Observações / Informações / conversas / acontecimentos
3/11/08	Escola	Entrega da carta ao Conselho Executivo pedindo a autorização para a elaboração do trabalho de mestrado.
4/11/08	Sala de aula (Dinamizadora do projecto)	Pedido de autorização aos alunos para que a respectiva turma seja escolhida para a elaboração do trabalho de mestrado. A resposta foi positiva, embora com resistências por parte do Rui.
5/11/08	Reunião de pais	Pedido de autorização aos encarregados de educação dos alunos para que eles e a respectiva turma dos seus educandos pudesse ser escolhida para a elaboração do trabalho de mestrado. Como o encarregado de educação do Rui faltou foi necessário a Directora de Turma agendar outra reunião para dar as informações.
7/11/08	Sala de aula (Dinamizadora do projecto)	Primeira aplicação do teste sociométrico à turma.
15/12/08	Sala de aula (Dinamizadora do projecto)	No final da aula foi dado aos alunos um questionário que permitisse actualizar os dados do PCT. Propôs-se também a realização de um jogo onde cada aluno teria que escrever três aspectos positivos de si mesmo e de todos os colegas da turma, bem como um aspecto onde cada aluno poderia crescer ao longo do ano a que chamámos ponto emergente.
18/12/08	Sala da Professora da Educação Especial.	Como o encarregado de educação do Rui tinha uma reunião com a professora de Educação Especial resolvemos aproveitar essa oportunidade para lhe pedir a autorização para a elaboração do trabalho. A resposta foi positiva. Nesse encontro foram dadas várias informações sobre o Rui, soubemos que o Rui estava a gostar de estudar na escola, gostava dos seus professores, não estudava nada em casa mas se os professores pedissem para ele fazer um trabalho ele fazia. Embora não fosse um jovem agressivo, tomava medicação para a agressividade e também para as alergias. Informou também que o aluno tinha os seus pais vivos mas, não se relacionava com eles, tinham abandonado a casa deixando o Rui com os avós. Quanto à sua autonomia foi transmitido que não andava na rua sozinho, não entrava em lojas para fazer compras, gostava de usar biberão quando bebia leite à noite antes de se deitar, gostava de brincar com jogos electrónicos, em casa gostava de dormir e de ver televisão, geralmente via o canal Discovery, não visitava ninguém mas gostava de receber em casa um primo, que era quem o visitava quando podia. Quando recebia o primo preocupava-se em esconder o biberão.
19/12/08	Conselho de Turma	A professora informou que estava a elaborar um projecto que permitisse ajudar o Rui nas áreas de autonomia e socialização, visto serem esses os pontos do Rui mais referidos como débeis pelos professores e pelos alunos.
3/2/09	Sala de aula, no final da aula (Dinamizadora do projecto)	A professora deu por escrito aos alunos uma síntese do resultado do jogo realizado no final do primeiro período. Assim, cada aluno recebeu um pequeno cartão onde constavam traços de personalidade positivos e apenas um ponto emergente. Enquanto todos receberam o seu cartão com alegria e entusiasmo, o Rui mostrou-se distante, muito discreto e silencioso. A interacção ficou lançada.
3/2/09	À saída da sala e no pátio da escola.	Como C e D saíram em último lugar aproveitámos a oportunidade para falar com esses jovens sobre a situação do colega Rui. Nesse momento propôs-se a formação de um grupo de colegas que quisesse colaborar no desenvolvimento do Rui. Foram sugeridos pelos próprios alunos vários nomes e pediu-se então a esses alunos que avisassem os referidos colegas para que na próxima aula ficassem para o final e pudessem dispor de algum tempo durante a sua hora de almoço.
Data	Contexto	Observações / Informações / conversas / acontecimentos
4/2/09	No final da aula, depois de os colegas	Após um diálogo formativo com os alunos A, B, C, D, E e F, e mais tarde também com G e H sobre o que é a S.A. todos concordaram em colaborar no desenvolvimento do Rui. Para esse diálogo foi importante recordar as palavras de

	terem saído da sala para irem almoçar. (Dinamizadora do projecto)	B “ele é bué de estranho, não cumprimenta os rapazes e não dá beijinhos às raparigas” e dar a conhecer o livro de Jude Welton, da Verbo, denominado “Posso explicar-te o que é a Síndrome de Asperger? Um guia para amigos e familiares.” Deste encontro os alunos avançaram com a proposta de sensibilizar o Rui para participar numa visita de estudo de três dias à Serra da Estrela, por altura do Carnaval. Ofereceram-se para o acompanhar e ajudar no que fosse necessário. Elaborou-se uma ficha de actividades correspondente ao que já se estava a realizar nessa semana mas como já se estava no seu termo e não se obtinha resposta reafirmou-se a mesma ficha para a semana seguinte (de 9 a 13 de Fevereiro) que obteve a concordância dos alunos colaboradores. Se este objectivo fosse atingido seria a primeira vez na vida escolar do aluno que ele sairia numa visita de estudo.
10/2/09	Sala de professores	Encontrámos a colega da Educação Especial e verificámos se estava a par da situação da visita de estudo. Ela afirma já saber da existência dessa visita de estudo e que o encarregado de educação, caso o seu educando vá, se prepara para ir de carro atrás da camioneta, poderá o neto necessitar de alguma ajuda. Nesse momento é explicado à colega que existe na turma um grupo de alunos que está preparado para apoiar o Rui, quando necessário. Por tal motivo não será necessário o encarregado de educação se deslocar de carro até à serra. Esse grupo de alunos já está informado da realidade do Rui e inclusive está sensibilizado para o vigiar, avisar-lhe da hora dos medicamentos, fazer-lhe companhia e ajudá-lo nas suas necessidades. Após ter sido feita esta conversa a professora perguntou o nome dos alunos para poder voltar a falar com o encarregado de educação. Os nomes dos alunos colaboradores foram transmitidos à professora de Educação Especial da escola.
10/2/09	Sala de aula (Dinamizadora do projecto)	O Rui entrou na sala, como de costume foi o primeiro entre todos os colegas, sentou-se na sua mesa situada na fila da frente, tirou o casaco, colocou os materiais em cima da mesa e permaneceu calado durante esse tempo. A professora após ter pedido à turma para se acalmar e esta estar preparada para trabalhar, começou a ditar o sumário. Depois de ter ditado o sumário começou a rever os conteúdos programáticos leccionados na aula anterior e avançou no sentido de cumprir os objectivos para a respectiva aula. Após a explicação teórica e a satisfação de todos os esclarecimentos pedidos, seguiram-se os exercícios de aplicação. Nesta fase os alunos, (que se encontram a trabalhar a pares à excepção do Rui, que desde sempre pediu para ficar sozinho na carteira), puderam aplicar os seus conhecimentos e colocar as suas dúvidas. A professora percorreu toda a sala de aula, esclarecendo os alunos e propondo caminhos de resolução para as diversas actividades. Quando chegou à mesa onde estava o Rui, ele apresentou os exercícios todos resolvidos, pedindo à professora que os corrigisse e esperou pela reacção da professora em silêncio. Quando a professora lhe disse que estavam todos correctos, ele colocou à frente dos olhos da professora a sua calculadora gráfica, e mostrou o que tinha construído na própria calculadora. A professora ao ver o seu trabalho, tratando-se de uma aplicação prática, muito interessante, de conteúdos ainda não leccionados, mas planificados para o mês seguinte, lançou um desafio ao aluno: “Se conseguir fazer um trabalho com mais dois colegas, onde terá que explicar aos colegas como se fazem os jogos na calculadora e apresentarem um PowerPoint à turma, dou-vos um 19 nesse trabalho”. O aluno perante tais palavras, disse logo que sim e olhou para o seu colega D que por sua vez olhou para o H. A professora, observando os olhares e conhecendo o tipo de alunos que eram, afirmou que não se importava que o Rui constituísse um grupo com C e H, ao qual todos disseram que estava bem.
Data	Contexto	Observações / Informações / conversas / acontecimentos
16/2/09	Sala de aula (Dinamizadora do projecto)	Os alunos entram na aula dizendo: “Então professora, já sabe que o Rui vai connosco à Serra?” Como resposta a professora elogia o Rui pela decisão tomada e pronuncia palavras de incentivo ao aluno por este ter decidido sair com a turma. No final da aula, depois de os alunos saírem, a professora aproveitou o momento para dar aos alunos colaboradores as instruções do roteiro de actividades para a

		<p>semana de 16 a 20 de Fevereiro, agora que ele já tinha assumido que ia à Serra era importante que começasse a cumprimentar os rapazes com um aperto de mão e depois as raparigas com um beijinho. A professora participou então aos alunos a ficha de actividades que tinha como objectivo ajudar o Rui a receber um aperto de mão dos colegas.</p> <p>Tal mensagem foi depois passada de aluno para aluno para que todo o processo fosse o mais discreto possível dentro da turma.</p>
19/2/09	Sala de aula (Dinamizadora do projecto)	No final da aula os alunos colaboradores esperaram que os colegas sássem e aproximaram-se da professora para dizer-lhe que o Rui tinha conseguido atingir o objectivo, mas ainda era preciso pedirem-lhe a mão para o cumprimentar. Tendo em conta o feedback dos alunos ficou combinado que o objectivo para o Rui durante a semana de 23 a 27 de Fevereiro seria: ser capaz de estender a mão aos colegas para o cumprimento matinal, sem ser necessário que os colegas a solicitem.
26/2/09	Sala de aula (Dinamizadora do projecto)	Os alunos entram na aula cheios de energia e deixando transparecer a alegria pelas experiências vividas durante a visita à Serra e dizem: “ Que pena não estarmos ainda na serra.” E depois em voz baixa ” Temos coisas sobre o Rui para lhe contarmos”. Nesse momento a professora apelou à calma e remeteu tal conversa para o final da aula. No final da aula os alunos colaboradores esperaram que os colegas sássem e aproximaram-se da professora para contar alguns episódios vividos na Serra com o Rui ao qual a professora como só tinha dez minutos de intervalo apenas tenha tomado algumas notas. Na Serra da Estrela oferecia chocolates aos colegas, descia na neve com óculos escuros e depois ia logo a correr para cima, para poder voltar a descer, parecia uma criança, sentia-se livre. Depois de regressar da Serra, já observaram algumas melhorias, nesta data já falava aos colegas, estava mais aberto, menos reservado, já se ria e parecia estar mais sociável na escola. Todos os dias ia almoçar com o avô ao café. Quando chegava do almoço, em vez de ficar sempre no carro a jogar os seus jogos electrónicos começou a ir ter com os colegas perto dos pavilhões, começou a escutá-los e a aprender com o que eles diziam. Até esta data o Rui tinha aprendido a importância de haver limites e de os respeitar e também a importância de cumprimentar os colegas quando se encontravam. Para os alunos colaboradores a evolução do Rui estava a ser muito lenta, mas consideravam-na muito eficaz. Como o tempo passava depressa pedimos aos alunos para que tais observações não caíssem no esquecimento pois iríamos brevemente ter uma entrevista onde eles poderiam relatar todas as observações. Nesse momento deu-se continuidade ao roteiro de actividades até ao final da semana, com o objectivo de ajudar o Rui a ser capaz de estender a sua mão aos colegas para o cumprimento matinal, mas sem que fosse necessária tal solicitação.
Data	Contexto	Observações / Informações / conversas / acontecimentos
2/3/09	Sala de aula (Dinamizadora do projecto)	Como até ao dia 2 de Março esse objectivo não tinha sido cumprido esta actividade ficou planificada até 6 de Março.
5/3/09	Sala de aula (Dinamizadora do projecto)	No final da aula os alunos colaboradores esperaram que os colegas sássem e aproximaram-se da professora para participar sobre o ritmo de desenvolvimento do Rui. Afirmaram que o ritmo era muito lento. A professora atendeu às suas observações e confirmou a veracidade da situação, apelou à paciência necessária e perguntou se ele já tinha atingido o objectivo. Os alunos consideraram que sim, mas afirmaram que ele nunca apertava a mão, ele apenas lhes estendia a sua mão, não a apertava. A professora propôs que o objectivo na semana seguinte (de 9 a 13 de Março) seja então que, no momento em que o Rui recebe o aperto de mão dos colegas (rapazes) seja capaz de apertar também a mão do colega que o cumprimenta. Elaborou-se uma ficha de actividades para este objectivo para que os alunos ficassem orientados nas suas tarefas.
12/3/09	Sala de aula (Dinamizadora do projecto)	No final da aula os alunos colaboradores esperaram que os colegas sássem e aproximaram-se da professora para participar sobre o cumprimento dos objectivos previstos até à presente data.

		professora escutou com atenção as respectivas palavras e perguntou se seria então mais correcto dizer que ele cumpria o objectivo mas com ajuda, necessitava agora que lhe ensinassem a moderar a força com que apertava a mão. Elaborou-se então uma ficha de actividades para a semana seguinte de 16 a 20 de Março , cujo objectivo foi: No momento em que recebe o aperto de mão dos colegas apertar equilibradamente a mão do colega que o cumprimenta.
16/3/09	Sala de exposições	<p>No dia 16 de Março, o Grupo de Recrutamento de Matemática comemorava, na escola, o dia internacional do π (pi). Como se tratava de um dia especial, todos os alunos visitaram uma exposição, onde se encontravam materiais didácticos, vídeos, jogos em suporte informático, exposições de trabalhos de alunos sobre essa e outras temáticas e actividades planeadas para envolver os alunos com os números irracionais.</p> <p>Para esse dia estava também marcada a apresentação oral do trabalho de grupo ao qual o Rui fazia parte. Após a visita á exposição, a professora chamou o grupo com o objectivo de aproveitarem esse espaço, onde se encontravam montados o retroprojector e o view screen para a apresentação do respectivo trabalho. O grupo respondeu positivamente, após a ligação da calculadora ao retroprojector iniciou a sua apresentação. O D foi o primeiro a apresentar, seguiu-se o H e por fim o Rui que, como criador do trabalho, explicou com maior detalhe as suas ideias e mostrou algumas alterações ao projecto inicial, introduzindo alguns melhoramentos nesse preciso momento. Terminada a apresentação os colegas que assistiram (inclusive colegas de outras turmas que estavam presentes) aplaudiram e expressaram a sua admiração pelo trabalho desenvolvido. A professora elogiou o trabalho apresentado oferecendo um crachá alusivo à data que se comemorava e cumprimentou, com um aperto de mão, cada um dos alunos desse grupo de trabalho. No momento em que estende a mão ao Rui, este também estende a sua e aperta a mão da professora com muita força, tendo sido necessário a professora ajudar o Rui a sentir a intensidade de força necessária, para que se dê um aperto de mão. Os alunos colaboradores assistiram e ficaram de repetir o processo durante a semana. Nesse momento tocou a campainha e a professora deu ordem de saída. Como o Rui antes de sair necessitava de desligar a sua calculadora gráfica do retroprojector, puxou o fio, contudo, não conseguiu soltar a máquina. Voltou a tentar e pediu à professora que lhe restituísse a sua máquina, mas a professora também não conseguiu. O aluno pede então para levar para casa todo o material que estava na sala, alegando que lhe fazia jeito para as suas invenções, mas a professora responde que isso não podia ser, tal material pertencia à escola e não podia sair para fora dela. A professora transmitiu calma e confiança ao aluno e afirmou que na hora seguinte lhe entregaria a máquina, pois era necessário ver com calma o que se estava a passar. Embora o aluno tenha vivido esta situação com algum stress, conseguiu esperar pelo fim da segunda hora da disciplina de Matemática para receber a sua máquina. No final da aula acompanhado pela professora de Matemática, o Rui voltou à sala da exposição onde lhe foi entregue a respectiva máquina. Aceitou a máquina e foi-se embora muito rapidamente. Não emitiu qualquer comentário.</p>
Data	Contexto	Observações / Informações / conversas / acontecimentos
19/3/09	No parque de estacionamento frente à escola	O Rui estava sentado no banco da frente do carro do avô, entretido com o seu jogo electrónico, até ouvir o toque da campainha que indicava a hora da entrada. Após ter tocado a campainha ele saiu do carro com o avô que o acompanhou até à entrada da escola. Durante o percurso o Rui olhava apenas para o chão e caminhava com a mão colocada no ombro do avô, desta forma era guiado até ao portão da escola. Dentro da escola já se movia naturalmente, como os colegas.
19/3/09	Sala de Professores	A professora pede autorização ao professor de Biologia e Geologia para fazer algumas observações na sua aula, (Observação Naturalista) com a turma envolvida no trabalho. A resposta foi positiva.
19/3/09	Sala de aula (Dinamizadora do projecto)	No final da aula, os alunos colaboradores esperaram que os colegas saíssem e aproximaram-se da professora para lhe participarem sobre o cumprimento dos objectivos previstos até àquela data. Afirmaram que achavam que o Rui já dava bem os cumprimentos. Contudo, tais

		cumprimentos eram só para os rapazes porque para as raparigas “não havia nada” (A), ou seja, ele não dava beijinhos às raparigas. Nesse momento, a professora lança uma nova ficha de actividades cujo objectivo era ajudar o Rui a receber o cumprimento das colegas com dois beijinhos na face. Tal objectivo seria para ser posto em prática na semana de 23 a 27 de Março, e no dia 26 de Março encontrar-nos-íamos para fazermos uma entrevista em grupo. A receptividade foi grande e a entrevista ficou marcada.
20/3/09	Sala de Biologia	A turma mostrou-se curiosa sobre o que estaria a professora a fazer numa aula de Biologia. Após a intervenção da professora, explicando que a sua presença estava relacionada com o trabalho a que eles tinham aderido no início do ano, os alunos permaneceram calmos e a aula decorreu normalmente. Era uma aula atípica, pois os alunos iam apresentar trabalhos. (Apêndice N° 37) No final da aula, devido a ter sobrado algum tempo, o Rui foi convidado pelo professor da disciplina e também organizador da visita de estudo, a mostrar à turma os bonecos que tinha construído espontaneamente, de forma a caracterizar a turma. Quando a turma se vê retratada e escuta as considerações e justificações do Rui pelos bonecos que tinha criado surge um clima de confusão na sala, os que se consideraram desfavorecidos manifestaram o seu desagrado pela caracterização feita. Uma aluna perguntava por que razão tinha ficado de boca aberta, outro perguntava por que tinha ficado baixo de mais, outra referia que não tinha tal olhar, outros adivinhavam quem era tal colega... Foi um momento cheio de risos e interações, mas também carregado de admiração pela qualidade dos bonecos fabricados pelo Rui. Ouviram-se comentários do género: “Como é que ele fez aquilo!” (Anexo N° 12).
23/3/09	Sala de aula (Dinamizadora do projecto)	O Rui entrou na sala, como de costume foi o primeiro entre todos os colegas, sentou-se na sua mesa situada na fila da frente, tirou o casaco, colocou os materiais em cima da mesa e permaneceu calado durante esse tempo. A professora após ter pedido à turma para se acalmar e esta estar preparada para trabalhar, começou a ditar o sumário. Depois de ter ditado o sumário começou a rever os conteúdos programáticos leccionados na aula anterior e avançou no sentido de cumprir os objectivos para a respectiva aula. Após a explicação teórica e a satisfação de todos os esclarecimentos pedidos, seguiram-se os exercícios de aplicação. Nesta fase, os alunos puderam aplicar os seus conhecimentos e colocar as suas dúvidas. A professora percorreu toda a sala de aula, esclarecendo os alunos e propondo caminhos de resolução para as diversas actividades. Quando chegou à mesa do Rui, ele como costume apresentou os exercícios todos resolvidos, pedindo à professora que os corrigisse e esperou pela resposta em silêncio. Como os exercícios estavam todos correctos a professora perguntou se queria ir ao quadro fazer a correcção de um deles, ao que ele responde que sim afirmando: “sim, pode ser”. A professora aponta o exercício que será para ele fazer no quadro e sugere que faça outros exercícios enquanto alguns dos colegas não terminam de fazer tais exercícios. A aula continuou com a correcção dos exercícios no quadro. O Rui ao longo do ano foi melhorando a sua letra, primeiramente era muito pequena e no final já era maior e por isso os colegas já não se manifestam negativamente relativamente à compreensão da letra do Rui. Depois do Rui, outros alunos foram ao quadro e a aula desenrolou-se conforme sumariada.
Data	Contexto	Observações / Informações / conversas / acontecimentos
23/3/09	No final da aula, depois de os colegas terem saído. (Dinamizadora do projecto)	Nesta data, com o objectivo de fazer o ponto da situação relativo ao projecto que se estava a desenrolar, os alunos confirmaram a sua presença no dia 26 de Março numa determinada sala para darem uma entrevista conjunta.
24/3/09	Sala de Biologia	Realizou-se nova observação da aula (Observação Naturalista), aula típica. O professor explicou os conteúdos planificados, fazia perguntas aos alunos, completava as suas respostas, e o Rui permanecia em silêncio fazendo apenas as intervenções quando o professor lhe dava a palavra. (Apêndice n° 38) Devido à observação realizada não ter fornecido novos dados, o aluno

		comportava-se da mesma maneira em todas as aulas, decidimos não fazer mais observações de aulas.
26/3/09	Sala 56	Realizou-se a primeira entrevista conjunta com os alunos colaboradores. Faltaram os alunos D e H. Embora o D tivesse entrado na sala, teve de sair logo de seguida ficando marcada para o dia seguinte a sua entrevista. Não houve possibilidade de ouvir o H por este ser desportista e encontrar-se muito ocupado com os treinos para os torneios. Tendo em conta a interação estabelecida e atendendo a que o Rui ainda não estava à vontade para receber os beijinhos das colegas ficou combinado que na primeira semana de aulas do terceiro período (de 14 a 17 de Abril) o objectivo permanecia igual. A ficha de actividade mantinha-se então inalterada durante essa semana. Contudo, como era necessário ajudar também o Rui ao nível da sua autonomia, ficou combinado que, dentro do possível, no mês seguinte teriam dois objectivos para cumprir em cada semana. Os alunos, durante a entrevista dada, mostraram-se empenhados em ajudar o Rui.
27/3/09	Sala 56	Entrevista ao aluno D.
31/3/09	Café onde o Rui costuma ir almoçar com o avô	Após uma breve apresentação ao dono do café, pedimos para que este colaborasse no trabalho apresentado. A resposta foi afirmativa e, nesse dia, ficámos a saber que o Rui e o avô já eram fregueses desde o início do ano. As suas palavras foram: “São fregueses muito simpáticos e vêm sempre almoçar aqui durante o tempo de aulas”. Informou também que o Rui conversava muito bem com a cozinheira, “ele entra na cozinha para falar com ela enquanto ela trabalha”. Ficou combinado falarmos com o senhor João [nome fictício] dono do café/snack no final do ano lectivo.
14/4/09	Sala de aula (Dinamizadora do projecto)	Logo no início da aula o Rui chama a professora e dá-lhe um disco - DVD dizendo “isto é para si e pode ficar com a caixa”. A professora agradece e pergunta o que está gravado no disco ao que ele responde ser o filme que não se conseguiu ver na última aula. A professora perguntou se foi ele que fez a gravação, ao que respondeu, sim, e acrescentou: “fazer isso é fácil”. A professora agradeceu novamente, elogiou a sua destreza para tais actividades e participou à turma que agora já podia passar o filme no DVD pois esse não estava avariado, contudo, teria que ficar para o final do ano lectivo, quando terminasse o programa da disciplina. A turma observou toda a interação e aceitou ver o filme no final do ano lectivo.
16/4/09	Sala de aula (Dinamizadora do projecto)	No final da aula, os alunos colaboradores esperaram que os colegas saíssem da sala e aproximaram-se da professora para participar sobre o cumprimento dos objectivos previstos até à presente data. Afirmaram que o Rui já recebia bem os beijinhos das raparigas mas não retribuía, ou seja não dava beijinhos. Após ouvir a opinião dos alunos colaboradores a professora recordou o acordado anteriormente e propôs que na semana seguinte (de 20 a 24 de Abril) existissem dois objectivos. O primeiro seria ajudar o Rui a ser capaz de dar um beijo na face da colega que o cumprimentasse e o segundo seria actuar ao nível do desenvolvimento da autonomia do aluno no que diz respeito ao caminhar na rua. Assim, o segundo objectivo seria ajudar o Rui a ir sozinho desde o carro até ao portão da escola.
Data	Contexto	Observações / Informações / conversas / acontecimentos
20/4/09	Pátio da escola	Os alunos comunicaram-nos que o Rui era louco pelo cão, narraram, “ele fala do cão como se fosse uma pessoa” (C) e que tinha muitas fotografias do cão para lhes mostrar.
21/4/09	Resposta da tia do Rui na sala de professores, quando a professora de Matemática conta a bonita atitude do Rui.	“O Rui quando oferece um presente a alguém estuda muito bem a pessoa para ter a certeza de que a pessoa vai gostar”. [Este acontecimento resultou do facto da professora no final do segundo período ter-se esforçado para que os alunos pudessem ver um determinado filme, contudo, devido ao vídeo da escola não funcionar, todo o esforço foi em vão. Como o Rui já conhecia o filme resolveu fazer uma cópia de cassete VHS para DVD e oferecer-lhe no início das aulas do terceiro período.]
23/4/09	Sala de aula (Dinamizadora	No final da aula, os alunos colaboradores esperaram que os colegas saíssem e aproximaram-se da professora para participar sobre o cumprimento dos

	do projecto)	objectivos previstos até à presente data. Nesse momento os alunos relataram que o Rui estava melhor relativamente aos beijinhos, mas ainda tinha de treinar mais. Relativamente à autonomia do Rui, referiram que ele já conseguia vir do carro para a escola sozinho, mas não fazia o contrário, o avô ia sempre esperá-lo ao portão. Ficou então decidido que, na semana de 27 a 30 de Abril o Rui continuaria a cumprimentar os rapazes e as raparigas da turma e, ao mesmo tempo apostava-se em ensinar o Rui, para que percorre-se sozinho o caminho desde o carro até ao portão da escola e vice-versa.
27/4/09	Breve conversa com a DT na sala de professores	Perante a pergunta "então que tal vai o Rui?" a Directora de Turma responde sorrindo: "Não há dúvida que o Rui está bem melhor este ano, está mais sociável, relaciona-se melhor com a turma e a turma também liga-lhe mais". Perante tais palavras averiguámos a possibilidade de fazer, no final do ano lectivo, uma entrevista à Directora de Turma. A Directora de Turma embora tenha considerado a ideia interessante, informou – nos sobre o volume de trabalho que tinha entre mãos. O assunto ficou para ser falado numa data mais próxima do final do ano.
30/4/09	Sala de aula (Dinamizadora do projecto)	No final da aula, os alunos colaboradores esperaram que os colegas saíssem para aproximarem-se da professora e participar sobre o cumprimento dos objectivos previstos até à presente data. Nesse dia foi difícil estabelecer o contacto com a professora porque o Rui não saía da companhia deles, ou seja, ele também não saía da sala. Após algumas tentativas a A, B, E, G e H conseguiram levá-lo para fora da sala, para que C, D e F pudessem falar com a professora. Nesse momento os alunos comentaram a possibilidade do Rui estar desconfiado de alguma coisa, pois tinha sido difícil fazer com que ele saísse da sala. Perante tais palavras a professora responde dizendo que é normal que ele queira ficar pois já sente que faz parte desse grupo, o importante a partir do momento é que se adopte outra estratégia de trabalho. A proposta da professora de enviar por correio electrónico a ficha de actividades foi aceite mas com resistências, não era para os alunos uma prática quotidiana ver o correio electrónico, assim, optou-se por outra proposta. O grupo passou a dividir-se mais ficando apenas na aula um ou dois alunos colaboradores, todos os outros passavam a sair com o Rui. Os que recebiam as informações passariam a transmitir aos outros. A ficha de actividades seria entregue ou lida, como de costume, a um aluno no final da aula seguinte. Depois de combinada a nova estratégia para o intercâmbio da informação entre a professora e os alunos, estes referem que o Rui já é capaz de ir do portão da escola até ao carro sozinho e vice-versa. A professora propõe então que além de se continuar a insistir nos cumprimentos e beijinhos, se trabalhe no sentido de ajudar o Rui a ir sozinho da escola até ao café, onde costuma almoçar. Como esse caminho era mais longo seria necessário partir este objectivo em etapas e na semana de 4 a 8 de Maio os alunos apenas passariam a acompanhar o Rui desde o portão da escola até ao café. Depois, ele encontrar-se-ia com o avô e almoçariam juntos.
Data	Contexto	Observações / Informações / conversas / acontecimentos
30/4/09	Conversa com a colega de Educação Especial na sala de Professores	Ao encontrar a colega de Educação Especial comentámos os progressos do Rui, a qual se manifestou favoravelmente e agradeceu as informações, como ela nunca podia estar com o Rui tornava-se difícil fazer o acompanhamento que desejava. Nesse momento transmitimos também o próximo objectivo a atingir e pedimos a sua ajuda para que falasse com o avô do Rui de forma a evitar que ele o fosse buscar à escola na hora do almoço, o Rui tinha ficado de ir com os colegas a pé até à porta do café. Encontrar-se-iam dentro do café. A resposta por parte da professora de Educação Especial foi favorável e o objectivo tinha condições para ser cumprido.
4/5/09	Conversa com a colega de Educação Especial na sala de Professores	A colega de Educação Especial avisa-nos que durante o fim-de-semana anterior contactou telefonicamente o encarregado de educação do Rui para agendar uma reunião com ele devido aos exames e aproveitou para falar no objectivo que se deseja cumprir. O encarregado de educação respondeu positivamente ao pedido da professora.
7/5/09	Sala de aula (Dinamizadora	Os alunos D e F no final da aula aproximaram-se da professora e referiram que a semana tinha corrido bem, o Rui tinha-se deixado levar por eles até à porta do

	do projecto)	café e aí encontrava o avô já sentado à mesa. A professora referiu que o próximo passo seria acompanhar o Rui desde a escola até perto do café (2/3 do caminho), apelou a que eles parassem antes de atravessar as passadeiras, contudo ficassem a vê-lo até entrar no café. Após a transmissão das indicações expressas na ficha de actividades a professora propôs que este objectivo fosse para cumprir na semana de 11 a 15 de Maio.
14/5/09	Sala de aula (Dinamizadora do projecto)	Os alunos D e F no final da aula aproximaram-se da professora e referiram que a semana tinha corrido bem, o Rui tinha conseguido fazer o percurso até ao café como se tinha previsto, ou seja só era preciso que ele atravessasse a estrada sozinho, nas passadeiras, o que faltava depois era fazer todo o percurso sozinho. A professora alegrou-se pelo empenho dos alunos contudo, referiu que antes de o poderem desafiar a fazer todo o percurso sozinho, ainda era necessário passar por outra etapa de acompanhamento do Rui no caminho entre a escola e o café. Ficou assim combinado para a semana de 18 a 22 de Maio o novo objectivo sobre o acompanhamento do Rui, durante o primeiro terço do caminho entre a escola e o café onde ia almoçar com o avô. Além desse objectivo, a professora sugeriu aos alunos colaboradores que incentivassem o Rui a fazer o pagamento do seu almoço. Era importante que o Rui começasse a pagar o que consumia.
15/5/09	Café onde o Rui almoçou durante todo o ano.	Fomos almoçar ao café frequentado pelo Rui e em conversa com o dono, o senhor João, ficámos a saber que era reformado da marinha, já tinha o seu negócio há seis anos, que os seus clientes eram pessoas de todas as faixas etárias e que o seu café tem uma dimensão de setenta metros quadrados. Perguntámos também se o Rui continuava a ir ali almoçar e obtivemos uma resposta afirmativa. Comentou também o facto de o Rui ser minucioso com a alimentação, “se mudar o tipo de batata, ovo ou hambúrguer ele nota logo, ele nota tudo o que é mudado”. Depois acrescentou: “o Rui costuma beber água ou sumos, não bebe café e gosta de molhar a batata no ovo, mas não gosta que se fure o ovo”.
21/5/09	Sala de aula (Dinamizadora do projecto)	Os alunos D e F no final da aula aproximaram-se da professora e referiram que tinha decorrido tudo bem, ou seja, o Rui tinha conseguido atingir os objectivos propostos, e perguntaram se agora já podiam deixar que o Rui se dirigisse sozinho da escola até ao café. A professora respondeu afirmativamente e pediu aos alunos que o observassem à distância durante todo o percurso e que caso se apercebessem de algum problema pudessem aproximar-se com rapidez de forma a poderem ajudá-lo. Este foi um dos objectivos traçados para atingir na semana de 25 a 29 de Maio. Os alunos todos entusiasmados disseram que não ia haver problema pois ele até se estava a safar bem e que podia confiar no trabalho deles, mas que se iriam posicionar de forma que o colega fosse vigiado durante todo o percurso. Quanto ao regresso do café para a escola, a professora já tinha avisado que era o avô que o trazia. O segundo objectivo para atingir era ajudar o Rui a fazer um pagamento no café. A próxima conversa seria no dia 28.
Data	Contexto	Observações / Informações / conversas / acontecimentos
28/5/09	Sala de aula (Dinamizadora do projecto)	No final da aula a professora fez uma nova aplicação da sociometria à turma e fez também um agradecimento à turma pelo empenhamento demonstrado. Na medida em que iam terminando o questionário cada aluno ia saindo da sala, mas os alunos D e F deixaram-se para o final e referiram que a semana tinha corrido bem. Manifestaram, também, a sua alegria porque tinham visto o Rui a ir sozinho da escola até ao café, ter com o avô. Referiram ainda que, o Rui sozinho caminhava muito depressa durante o percurso e que agora só faltava que o Rui também fosse capaz de vir sozinho desde o café até à escola. A professora referiu que também o desejava e que iria proceder de forma que esse objectivo também fosse atingido. Nesse momento desafiou os alunos a passarem pelo café depois de almoço [esses alunos iam almoçar a casa porque moravam muito perto da escola] mas que saíssem do café antes do Rui, dizendo: “nós vamos andando, como já sabes o caminho quando acabares vai ter connosco”. Só faltava que o encarregado de educação o permitisse e também o incentivasse a essa autonomia. Foi feita uma ficha de actividade com passos importantes para ajudar o Rui durante a semana de 1 a 5 de Junho, no sentido de a entregar ao Encarregado de

		<p>Educação.</p> <p>Durante essa mesma semana era, também, importante que o dono do café incentivasse o Rui a fazer um pagamento de algo que consumisse e por essa razão elaborámos outra ficha de actividade para o senhor João que com agrado se envolveu mais na rede de apoio ao Rui.</p> <p>Fizemos também nesse dia, com os alunos colaboradores, o agendamento da segunda entrevista conjunta tendo ficado marcada para o dia 5 de Junho.</p>
28/5/09	Encontro ocasional com o Encarregado de Educação do Rui no parque de estacionamento.	<p>Tendo em conta a importância do Rui conseguir vir também do café até à escola sozinho, propusemos que se incentivasse o Rui a sair do café antes dele, de forma a obrigá-lo a vencer as resistências de ter a companhia do avô para todo o lado.</p> <p>A proposta foi recebida com receptividade e, de seguida, foi elaborada uma ficha de actividade para o encarregado de educação. [Tal ficha nunca chegou a ser entregue ao encarregado de educação, por falta de oportunidade para esse efeito].</p>
29/5/09	Sala de professores	<p>A professora de Educação Especial aproximou-se e partilhou-nos que há algum tempo tinha estado com o encarregado de educação do Rui para tratar de assuntos relativos aos exames e que este lhe tinha agradecido o que a sua colega estava a fazer mas que ele continuava com toda a disponibilidade para ajudar o Rui em tudo o que ele necessitasse.</p> <p>Tal como referido em Borreguero (2006) era o instinto de protecção do avô face à grande vulnerabilidade que sentia no seu neto. Enquanto nestas áreas ele apresentava uma evolução, em casa assistia-se a um comportamento violento. Um dos sinais desse comportamento foi dado na última aula, no dia 2 de Junho, quando o Rui em vez de tomar atenção ao que se passava na aula, como era costume, permanecia concentrado a escrever uma canção, onde a letra se referia à sua despedida e a um sentimento de desprezo pelos colegas de que tanto gostava.</p>
2/6/09	Sala de aula (Dinamizadora do projecto)	<p>Após o balanço do trabalho efectuado ao longo do ano lectivo, a professora fez algumas considerações relativas a cuidados que se devem ter quanto a procedimentos durante os exames.</p> <p>Enquanto os alunos conversavam sobre tais preocupações o Rui permanecia quieto e concentrado na escrita de um texto. Perante o alheamento do Rui ao que se estava a passar na aula, atitude que não era frequente, a professora interpela-o perguntando o que estava a fazer, ao que responde estar a exprimir-se. A professora incentivou-o a continuar a exprimir-se e convidou-o a socializar com os colegas o que estava a escrever. Nesse momento ele continuou a escrever e não fez comentários. Passados uns minutos ele pega na folha e vira-se de lado ficando frente a F e diz-lhe ter inventado uma canção, começando seguidamente a cantar no idioma inglês.</p> <p>A F ao escutá-lo e não conseguir entender tudo o que diz pede-lhe o papel onde tinha escrito a letra. Ele passa-lhe o papel e ela começa a ler mas diz que não se percebe bem a letra dele. O Rui puxa-lhe pelo papel rapidamente. A professora ao assistir a toda esta interacção pede também o papel para ver se percebia o que estava escrito e convida o aluno a traduzir a letra da canção para si. O Rui foi sensível ao pedido da professora e começa a traduzir a letra da canção afirmando seguidamente “assim lá se vai a rima”. Perante o comentário a professora responde que o importante para si é compreender a mensagem.</p> <p>A mensagem que se extraía da canção era de despedida, “vou-me embora, vou para outro planeta onde ninguém me chateie”. Entretanto toca a campainha e todos vão saindo mas a professora permanece em diálogo com o Rui e pergunta-lhe o porquê de se sentir assim, chateado com os colegas.</p> <p>O Rui responde que não é nada. A professora sugeriu ao Rui que não se afastasse de todos os colegas, pois isso seria injusto, ele podia continuar próximo daqueles que eram seus amigos. Perante tais palavras o Rui responde “o que eu sei disso, sobra”. Após este diálogo a professora pede-lhe a canção dizendo que é para ficar com uma recordação sua ao que ele responde que o original é para ele. A professora pede-lhe uma cópia e uma aluna prontificou-se logo para fazer a fotocópia. Desta forma fez-se uma cópia e no regresso à sala a aluna entregou o original ao Rui e a cópia à professora.</p>

Data	Contexto	Observações / Informações / conversas / acontecimentos
4/6/09	Café onde o Rui almoçou durante todo o ano.	<p>O senhor João informou que o Rui foi beber um sumo sozinho. Isso não era costume. Ele quando ia ali era para se encontrar sempre com alguém e nunca entrava sozinho. Após ter bebido o sumo foi levar o copo ao balcão e o senhor João aproveitou para lhe pedir que pagasse já a bebida pois sabia que tinha dinheiro. O Rui respondeu: “Há tá bem”. Foi à mala da escola pegou na carteira tirou um euro, entregou a moeda e recebeu o troco guardando-o na carteira.</p> <p>Confrontado com a pergunta “relativamente ao dinheiro, porque será que ele não gosta de pagar?” O senhor João respondeu “isso é um mistério, ele vê o dinheiro, conhece o dinheiro, mas não gosta de pagar.” Acrescentou também “ele gosta de ter tudo pronto, não gosta de esperar, mas agora já vai esperando pelo avô, quando chega aqui primeiro que ele. No outro dia veio aqui ter, o avô já cá estava, ele chegou, depois almoçou e foi-se embora sozinho, o avô ficou a falar comigo”.</p> <p>Relativamente à escola o único comentário que fez ao longo do ano foi que gostava da escola.</p> <p>O senhor João considera ver, no Rui, dois problemas: “Um vai ser quando uma miúda gostar dele e depois for embora, o outro é se aguentará ou quererá ir para a universidade.”</p> <p>Depois acrescenta: “Fiquei a saber pelo avô que no domingo ele destruiu muita coisa lá em casa. Parece que ele anda muito nervoso com o próximo ano. Não sabe em que turma vai calhar, parece que vão agora escolher as áreas e ele não sabe como vai ser para o ano”.</p> <p>Contudo, no dia 4 fomos almoçar ao café do Senhor João e recebemos a notícia que o Rui tinha-se dirigido um dia, sozinho, ao café e tinha feito o pagamento do sumo que bebeu. Considerámos, este episódio, apenas um começo, mas regressámos à escola confiantes de que muito mais caminho poderá ser feito com o jovem.</p> <p>Ficámos a saber também, com maior pormenor, através do senhor João que o Rui andava muito agressivo e a partir objectos em casa, o motivo era ter chegado ao final do ano lectivo e os colegas com quem se relacionava estarem todos a escolher uma área diferente da que a ele lhe interessava. Não conseguia compreender que os colegas não faziam isso para se afastarem dele, mas sim porque era a sua área vocacional. Estas informações foram-nos posteriormente confirmadas pela Directora de Turma, pela professora da Educação Especial e pelo próprio encarregado de educação numa das suas deslocações à escola para tratar de assuntos relativos aos exames do Rui.</p> <p>Na entrevista marcada fizemos uma avaliação geral de todo o desempenho (Apêndices N^{os} 27, 28, 31, 32, 35 e 36).</p>
5/6/09	Sala do Departamento	Entrevista aos alunos. Desta vez compareceram todos os alunos menos C. Contudo, esta aluna justificou a sua falta e não foi possível voltar a falar com a aluna.
8/6/09	Pátio da escola	Ao encontrar o encarregado de educação do Rui na escola a professora dinamizadora do projecto cumprimentou-o e aproveitou para comunicar-lhe que a fase do trabalho a que correspondia ao alunos “puxar” pelo Rui tinha terminado mas que agradecia todo o apoio prestado, tinha sabido pelos alunos que o Rui tinha conseguido ir até ao café sozinho e já cumprimentava bem os colegas. Perante tais palavras e senhor diz que é verdade mas que agora ele estava a atravessar uma fase muito complicada. A professora perguntou-lhe então o que se estava a passar, com o Rui, ao que ele responde que “em casa, nestes últimos dias, ele tem partido tudo o que está em cima das mesas, não está a aceitar ficar sem os colegas, ele não entende que ao escolher uma área diferente da dos colegas terá que ficar separado e diz que os outros é que o estão a abandonar, tem sido muito complicado. Agora ele está a tomar 1 comprimido e meio e mesmo assim continua agressivo. Tem sido muito complicado.”
9/6/09	Sala de professores	Ao encontrarmos a professora de Educação Especial, esta comentou ter já informação sobre o Rui. Afirmou ter falado com o encarregado de educação e ter ficado a saber que o Rui tem estado muito agressivo e bateu no cão porque não consegue entender que não são os colegas que se estão a afastar dele mas sim ele,

		<p>que ao escolher outra área, é que se está a separar deles. Referiu, também, que nesses dias de grande fúria teve de dormi ao colo do avô e também que passado o momento de uma das revoltas, foi pedir ao avô que lhe voltasse a dar outro jogo. O seu pedido foi bem sucedido. O avô comprou-lhe novamente o mesmo jogo para o computador [o anterior tinha sido destruído numa das fúrias do Rui].</p> <p>Nesse momento agendámos uma reunião para o mês de Julho com a presença das professoras da Educação Especial e Directora de Turma com o objectivo de se escrever uma carta à direcção da escola com o objectivo de analisar a situação do aluno e ver a possibilidade do aluno ficar inscrito em duas turmas fazendo umas disciplinas pertencendo a uma turma e outras disciplinas inscrito noutra turma. Como tal proposta não foi possível pediu-se para que os horários dessas turmas fossem parecidos. Nesta data agendámos a entrevista à Directora de Turma para o dia 30 de Junho.</p>
30/6/09	Sala 35	Entrevista à Directora de Turma.

Apêndice 4: Matriz Sociométrica de Escolhas. Primeira Aplicação.



		4	5	8	10	11	12	13	16	17	21	1	2	3	6	7	9	14	15	18	19	20	N.º de escolhas	N.º de indivíduos escolhidos
Sexo masculino	4			203		300			020	032													6	4
	5			200		003		321	010	002								030			100		9	7
	8	013	030		220			002			301								100				9	6
	10		030	011		003	302		200					100						020			9	7
	11							022	113	331										200			9	4
	12		112	001		200		003	020											330			9	6
	13		221	003		300			030	002			110										9	6
	16			033		111		202											320				9	4
	17	001		120		033		302										210					9	5
	21	221		002			003								330								110	9
Sexo feminino	1			200												032		113		321		9	4	
	2	003	210				002	131	020										300				9	6
	3			210						300		032			003					121			9	5
	6												020	112			210		330	003			9	5
	7								200			001	003				030		302	020	110		9	7
	9									333		222									111		9	3
	14							200	010	101							002		300	023	030		9	7
	15			220		030			012			101									003		8	5
	18			210						020		001	301						132				9	5
	19									323		232						111					9	3
20						003								111	030			200	322			9	5	
Totais por Critério	124	352	766	110	434	104	537	382	658	000	336	222	111	101	221	253	221	431	753	455	220			109
Totais combinados	7	10	19	2	11	5	15	13	19	0	12	6	3	2	5	10	5	8	15	14	4	185		
N.º de indivíduos por quem cada um é escolhido	4	5	12	1	8	4	8	10	10	0	6	4	1	2	2	6	2	5	9	8	2			109

Apêndice 5 - Matriz Sociométrica de Rejeições. Primeira Aplicação.

		4	5	8	10	11	12	13	16	17	21	1	2	3	6	7	9	14	15	18	19	20	N.º de escolhas	N.º de indivíduos escolhidos	
Sexo masculino	4				111																		3	1	
	5													001	110									3	2
	8						110								001									3	2
	10	100					010							001										3	3
	11													001	110									3	2
	12													110								001		3	2
	13													010	001					100				3	3
	16		010															101						3	2
	17						110														001			3	2
	21													111										3	1
Sexo feminino	1						111																3	1	
	2													111									3	1	
	3					111																	3	1	
	6				100	001	010																	3	3
	7													111										3	1
	9						111																	3	1
	14						110								001									3	2
	15						111																	3	1
	18	100								001		010												3	3
	19						111																	3	1
20													111										3	1	
Totais por Critério		200	010	000	211	112	794	000	001	000	000	010	000	567	223	000	101	000	100	001	001	000		36	
Totais combinados		2	1	0	4	4	20	0	1	0	0	1	0	18	7	0	2	0	1	1	1	0	63		
N.º de indivíduos por quem cada um é rejeitado		2	1	0	2	2	9	0	1	0	0	1	0	9	5	0	1	0	1	1	1	0		36	

Apêndice 6 - Matriz Sociométrica de Escolhas/Reciprocidades. Primeira Aplicação.

		4	5	8	10	11	12	13	16	17	21	1	2	3	6	7	9	14	15	18	19	20	N.º de escolhas	N.º de indivíduos escolhidos	
Sexo masculino	4			203		300			020	032													6	4	
	5			200		003		321	010	002								030		100			9	7	
	8	013	030		220				002		301								100					9	6
	10		030	011		002	302		200					100						020				9	7
	11								022	113	331										200			9	4
	12		112	001		200		003	020												330			9	6
	13		221	003		300			030	002														9	6
	16			033		111		202											320					9	4
	17	001		120		033		302										210						9	5
21	221		002			003								330								110	9	5	
Sexo feminino	1			200												032		113		321			9	4	
	2	003	210				002	131	020											300				9	6
	3			210						300										121				9	5
	6																			330	003			9	5
	7								200											302	020	110		9	7
	9										333											111		9	3
	14							200	010	101							002		300	023	030			9	7
	15			220		030			012													003		8	5
	18			210							020													9	5
	19										323													9	3
	20						003								111	030				200	322			9	5
Totais por Critério		124	352	766	110	434	104	537	382	658	000	336	222	111	101	221	253	221	431	753	455	220		109	
Totais combinados		7	10	19	2	11	5	15	13	19	0	12	6	3	2	5	10	5	8	15	14	4	185		
N.º de indivíduos por quem cada um é escolhido		4	5	12	1	8	4	8	10	10	0	6	4	1	2	2	6	2	5	9	8	2		109	

-  Reciprocidades Fracas
-  Reciprocidades Fortes

Apêndice 7 - Cálculos para o Sociograma de Escolhas. Primeira Aplicação.

1º PASSO	Número de alunos \longrightarrow N	N = 21
2º PASSO	Número total de escolhas \longrightarrow TE	TE = 185
3º PASSO	Média \longrightarrow $M = \frac{TE}{N}$	$M = \frac{185}{21} = 8,81$
4º PASSO	Probabilidade que cada um tem de ser escolhido \longrightarrow $P = \frac{M}{C.(N-1)}$	$P = \frac{8,81}{3.(21-1)} = 0,15$
5º PASSO	Probabilidade que cada um tem de não ser escolhido \longrightarrow Q P + Q = 1 logo Q = 1 - P	Q = 1 - 0,15 = 0,85
6º PASSO	Desvio Padrão \longrightarrow σ sendo $\sigma = \sqrt{c(N - \overline{P.Q})}$	$\sigma = \sqrt{3.(21 -) \times 0,15 \times 0,85} = 2,77$
7º PASSO	Grau de obliquidade da curva \longrightarrow @ sendo $@ = \frac{Q - P}{\sigma}$	$@ = \frac{0,85 - 0,15}{2,77} = 0,25$
8º PASSO	Valores na tabela de Salvosa dependem de @ T = + 1.70 T' = - 1.59	
9º PASSO	Limite superior \longrightarrow LS sendo $LS = M + T \times \sigma$	$LS = 8,81 + 1,70 \times 2,77$ = 8,81 + 4,71 = 13,52
10º PASSO	Limite inferior \longrightarrow LI sendo $LI = M + T' \times \sigma$	$LI = 8,81 + (- 1,59) \times 2,77$ = 8,81 - 4,40 = 4,41

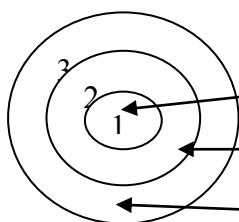
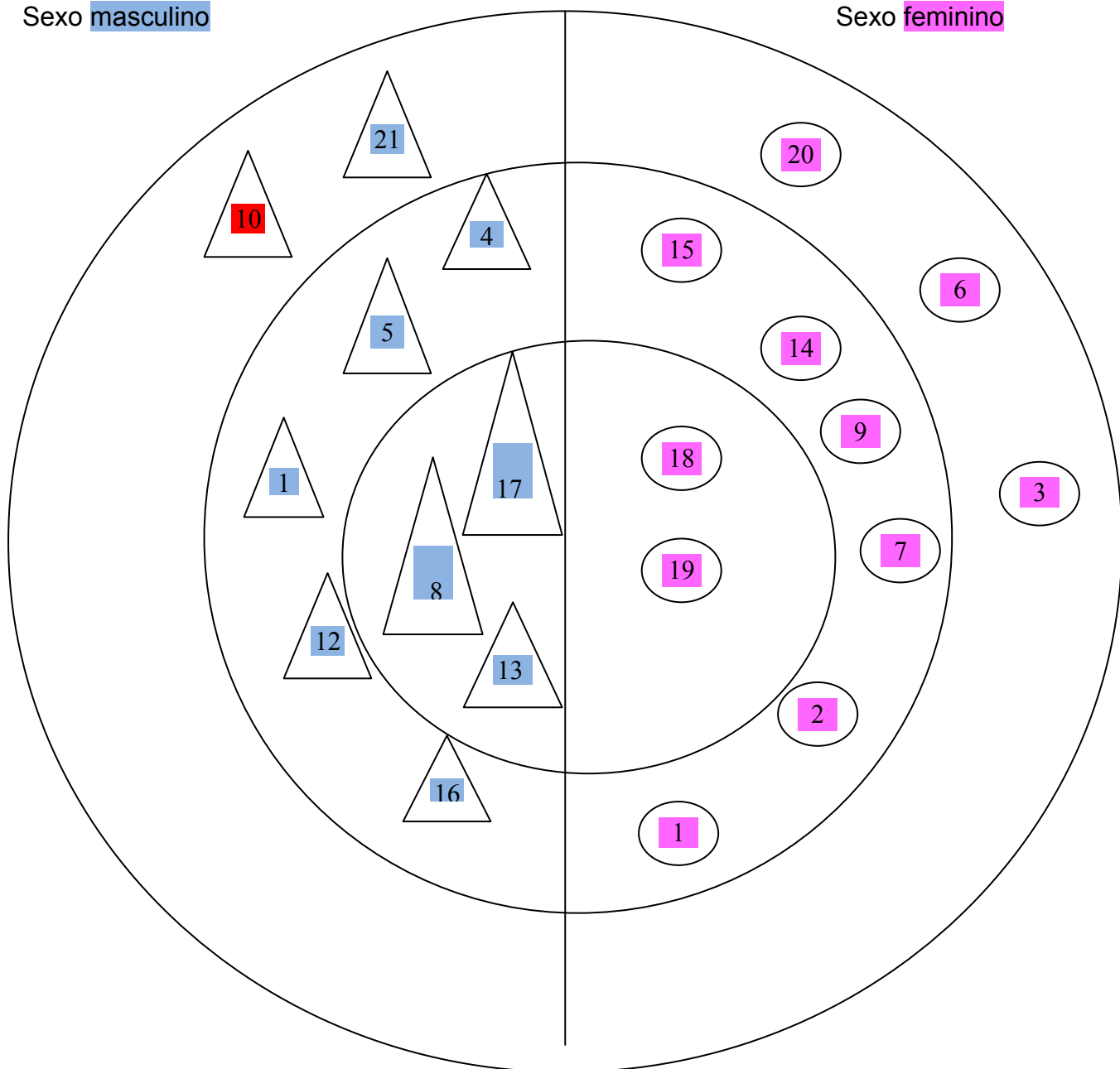
Apêndice 8 - Cálculos para o Sociograma de Rejeições. Primeira Aplicação.

1º PASSO	Número de alunos $\longrightarrow N$	$N = 21$
2º PASSO	Número total de escolhas $\longrightarrow TE$	$TE = 63$
3º PASSO	Média $\longrightarrow M = \frac{TE}{N}$	$M = \frac{63}{21} = 3$
4º PASSO	Probabilidade que cada um tem de ser rejeitado $\longrightarrow P = \frac{M}{C.(N-1)}$	$P = \frac{3}{3(21-)} = 0.05$
5º PASSO	Probabilidade que cada um tem de não ser rejeitado $\longrightarrow Q$ $P + Q = 1$ logo $Q = 1 - P$	$Q = 1 - 0.05$ $= 0.95$
6º PASSO	Desvio Padrão $\longrightarrow \sigma$ sendo $\sigma = \sqrt{c(N-1)P.Q}$	$\sigma = \sqrt{3.(21-)} \times 0,05 \times 0,95 = 1,69$
7º PASSO	Grau de obliquidade da curva $\longrightarrow @$ sendo $@ = \frac{Q-P}{\sigma}$	$@ = \frac{0,95-0,05}{1,69} = 0.53$
8º PASSO	Valores na tabela de Salvosa dependem de @ $\nearrow T = +1,77$ $\searrow T' = -1,49$	
9º PASSO	Limite superior $\longrightarrow LS$ sendo $LS = M + T \times \sigma$	$LS = 3 + 1,77 \times 1,69$ $= 2 + 2,4$ $= 5,99$
10º PASSO	Limite inferior $\longrightarrow LI$ sendo $LI = M + T' \times \sigma$	$LI = 3 + (-1,49) \times 1,69$ $= 3 - 1,52$ $= 1,48$

Apêndice 9 - Sociograma em Alvo de Escolhas/Turma. Primeira Aplicação.

Sexo **masculino**

Sexo **feminino**

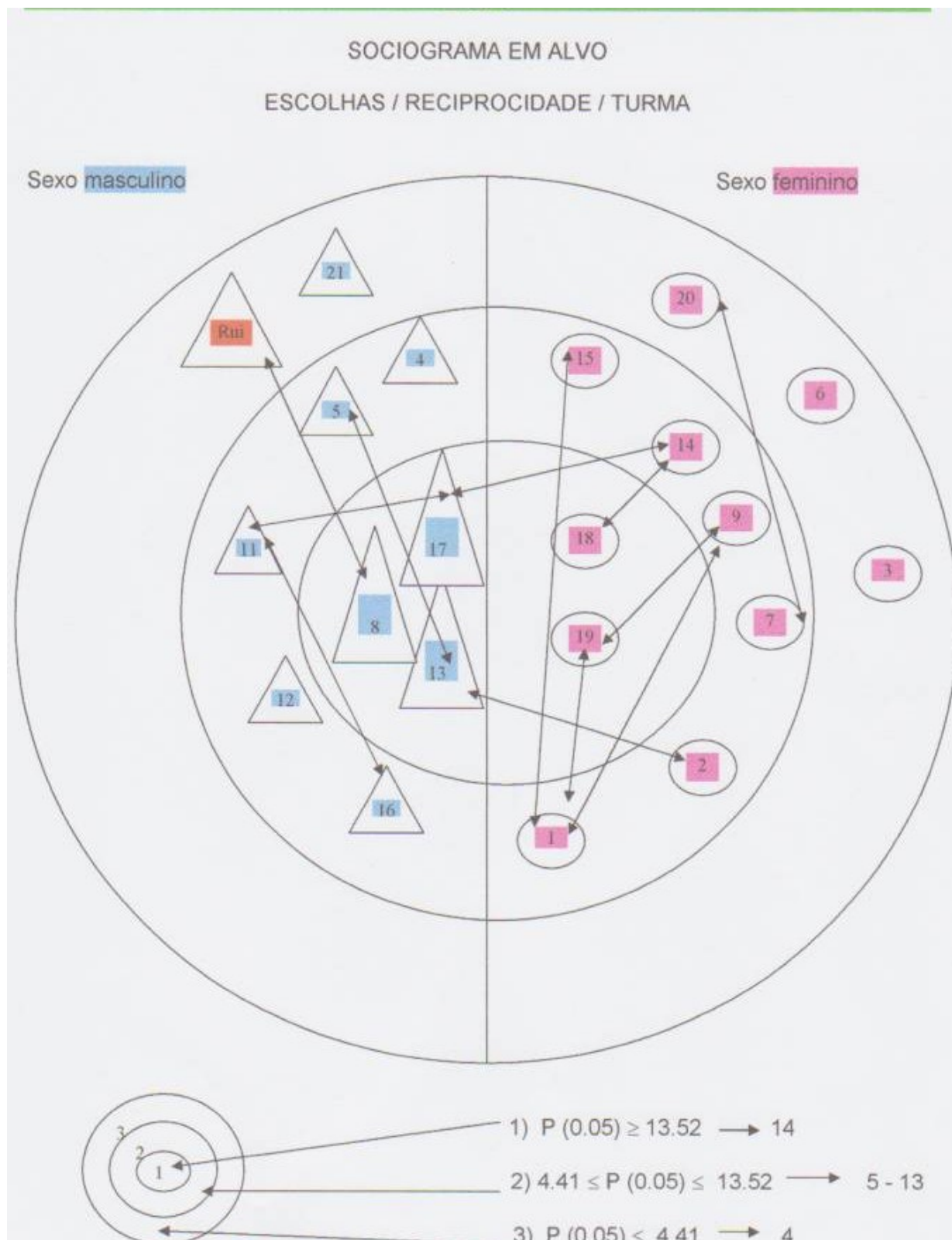


1) $P(0.05) \geq 13.52 \rightarrow 14$

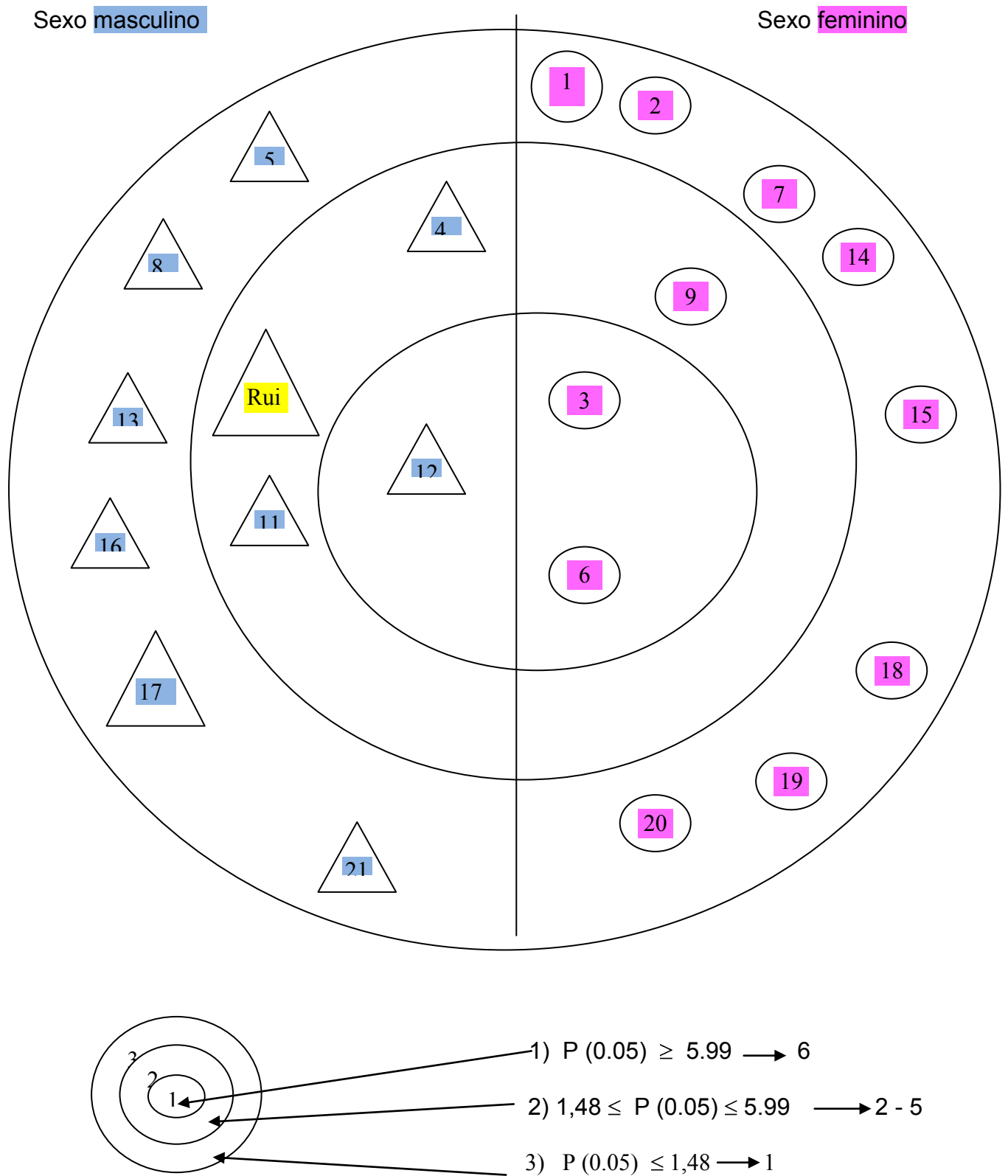
2) $4.41 \leq P(0.05) \leq 13.52 \rightarrow 5 - 13$

3) $P(0.05) \leq 4.41 \rightarrow 4$

Apêndice 10 - Sociograma em Alvo de Escolhas/Reciprocidades/Turma. Primeira Aplicação.



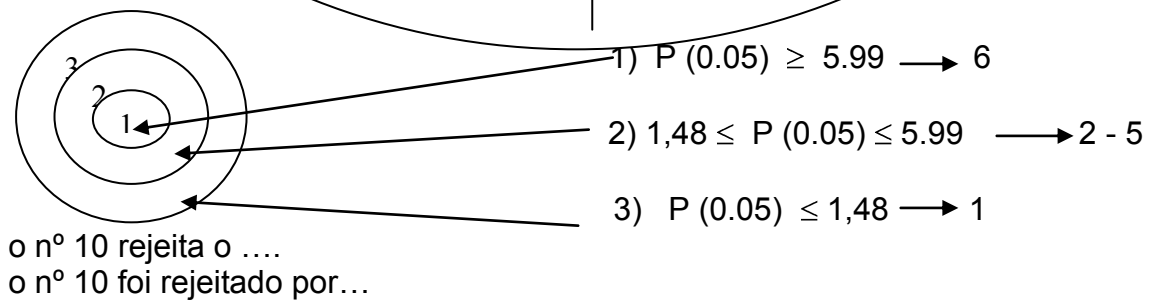
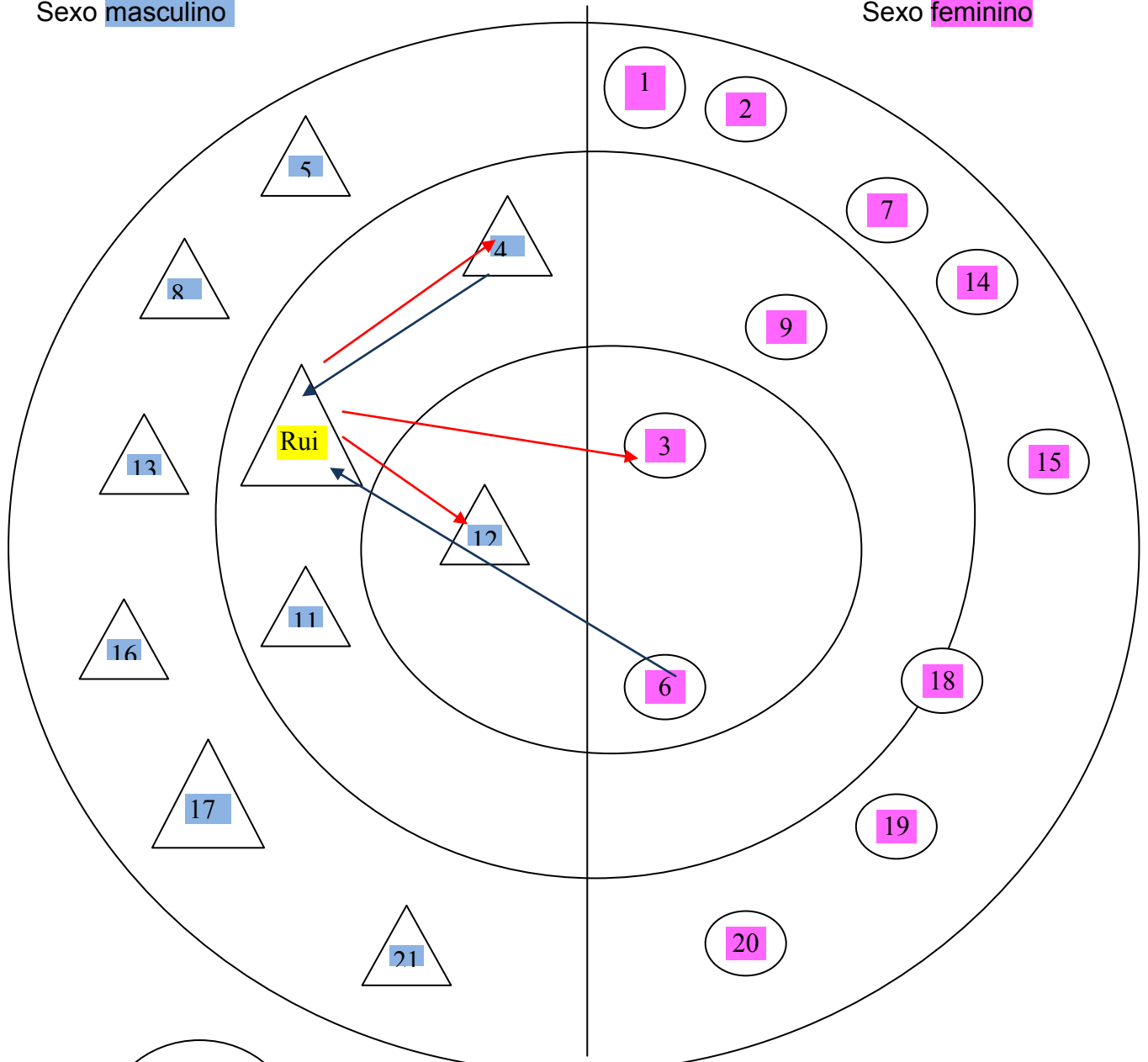
Apêndice 11 - Sociograma em Alvo de Rejeições/Turma. Primeira Aplicação.



Apêndice 12 - Sociograma em Alvo –Individual do Aluno nº10 / Rejeições. Primeira Aplicação.

Sexo **masculino**

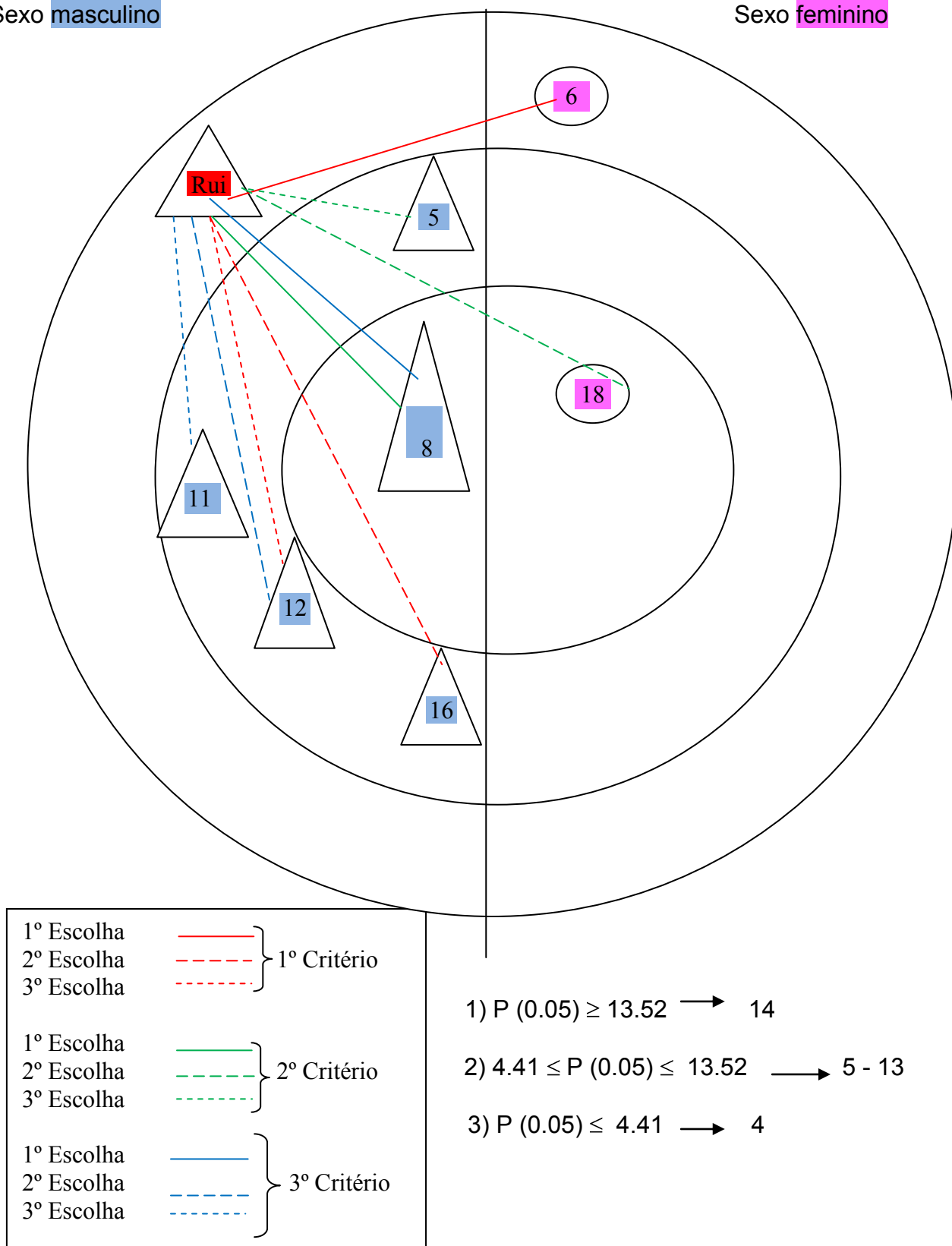
Sexo **feminino**



Apêndice 13 - Sociograma em Alvo-Individual do Aluno nº10/Escolhas por Critério. Primeira Aplicação.

Sexo **masculino**

Sexo **feminino**



Apêndice 41: Resultado das perguntas sobre os pontos fortes e emergentes de cada elemento da turma

Grupo de alunos colaboradores seleccionados a cor verde

Código	Turma do 11º ano
Código 1	Sociável, bonita, bem disposta, boa amiga, boa confidente, simpática, divertida, boa desportista, humilde, autónoma, honesta, risonha, apresentável. Ponto Emergente: Aprender a gerir o humor quando perde algo e aplicar-se mais nos estudos..
Código 2	Alegre, optimista, simpática, divertida, amiga, sociável, responsável, capacidade para a decoração e para o desenho/trabalho manual, empenhada, bem disposta, engraçada. Ponto Emergente: Conduzir a própria vida, sem se deixar afectar tanto a nível sensível.
Código 3 A	Amiga, energética, divertida, sociável, alegre, simpática, jeito para o canto, excêntrica , boa ouvinte, inteligente, sentimental, tem sentido de humor, presente, querida, solidária, carinhosa, amigosa, bom coração. Ponto Emergente: Aprender a gerir bem o humor, pensar melhor antes de falar.
Código 4	Alegre, divertido, compreensivo, simpático, brincalhão, bom amigo, engraçado, sociável, bom desportista, sabe crioulo, bem disposto, sabe cozinhar, sabe desenhar, confidente, querido. Ponto Emergente: Abertura ao ponto de vista do outro e aplicar-se mais nos estudos.
Código 5 H	Amigo, simpático, trabalhador, divertido, bom desportista, inteligente, responsável, humilde , compreensivo, bem disposto, sociável, honesto, solidário, confiante, querido, empenhado, participativo. Ponto Emergente: Apoiar-se na humildade quando não atinge algum objectivo desejado.
Código 6 G	Empenhada, trabalhadora, compreensiva, amiga, simpática , calma , descontraída, inteligente, responsável, querida, bem comportada, engraçada, confidente , risonha, querida, sociável . Ponto Emergente: Abriu-se mais às relações com novas pessoas, confiar mais em si mesma.
Código 7	Capacidade para ajudar os outros, ser amiga das pessoas, pacata, desportista, simpática, brincalhona, boa dançarina, divertida, inteligente, sociável, engraçada, querida, confidente. Ponto Emergente: Abertura ao ponto de vista do outro e aplicar-se mais nos estudos.
Código 8 D	Bonito, amigo , simpático , inteligente , interessado , eloquente, trabalhador, querido, bom ajudante , bom nadador, compreensivo , divertido , bom desportista, humilde , honesto , prestável , sociável , responsável , brincalhão, empenhado, culto, bom estudante , confidente. Ponto Emergente: Confiar mais nas próprias capacidades.
Código 9 E	Capacidade de adaptação a desportos aquáticos, ter paciência , amiga , divertida, simpática, engraçada, alegre, sociável, enérgica, confidente, verdadeira, brincalhona, sorridente. Ponto Emergente: Ver o lado positivo dos acontecimentos e empenhar-se mais nas aulas.
Código10 RUI Aluno Alvo	Pontos Fortes: Eloquente, culto, amigo, engraçado, divertido, brincalhão, simpático, inteligente, criativo, bom actor, trabalhador, bom estudante, esperto, perspicaz, boa capacidade de concentração e atenção, bem comportado, excêntrico, tem jeito para o inglês. Ponto Emergente: Relacionar-se mais com os colegas da turma, e deixar que os colegas se relacionem mais consigo. Exemplo: almoçar com eles, sair da escola acompanhado por eles, bem como passear e ir ao cinema com eles num fim-de-semana.
Código11	Boa pessoa, engraçada, sociável, simpática, divertida, bom actor, empenhado, trabalhador, sincero, amigo, criativo, brincalhão, confiante, bom a computadores, é pontual, bom estudante. Ponto Emergente: Aceitar o ponto de vista do outro.
Código12	Disponível, bom músico, sociável, bom desportista, humilde, simpático, engraçado, amigo, divertido, brincalhão, tem paciência, alegre, bem disposto, confidente. Ponto Emergente: Abertura ao ponto de vista do outro e aplicar-se mais nos estudos.

Código13	Disponível, amigo, solidário, simpático, carinhoso, preocupado, sociável, bem disposto, bom colega/boa companhia, divertido, pacífico, compreensivo, bom desportista, humilde, relaxado, engraçado, inteligente Ponto Emergente: Confiar e valorizar mais nas próprias capacidades.
Código14	Humana, boa dançarina, bem disposta, simpática, simplicidade, engraçada, querida, sociável, boa amiga, confidente, bonita, brincalhona, compreensiva, divertida, responsável, empenhada, preocupada, prestável, boa cantora, simpática. Ponto Emergente: Ser mais humilde
Código15 F	Boa nadadora, espírito de sacrifício, simpática, simplicidade , divertida, inteligente, aplicada, boa amiga, compreensiva, confidente, trabalhadora, empenhada, bem disposta, engraçada, brincalhona, estudiosa , boa cantora, querida, boa estudante . Ponto Emergente: Confiar mais nas próprias capacidades.
Código16	Simpatia, simplicidade, inteligente, culto, surpreendente, interessante, trabalhador, empenhado, aplicado, confiante, fixe, bom amigo, engraçado, calmo, divertido, engraçado, estudioso, tipo de presença, ser persistente, sociável. Ponto Emergente: Apoiar-se na humildade quando não se atinge algum objectivo.
Código17	Bom amigo, divertido, verdadeiro, compreensivo, inteligente, bom desportista, bom em informática, bom cozinheiro, sincero, querido, sociável, engraçado, estudioso, simpático, confiante, confidente, amoroso. Ponto Emergente: Aceitar melhor o ponto de vista do outro, e aprender a gerir o humor quando é contrariado.
Código18 C	Humana, boa pessoa , sabe desenhar, capacidade para cuidar de crianças, boa no desporto (hipismo), simpática, divertida, amiga, melhor amiga para alguém, prestável, inteligente, compreensiva, carinhosa, responsável , trabalhadora, empenhada, generosa, solidária, gosta de ajudar as pessoas, sociável . Ponto Emergente: Ser capaz de expor com naturalidade o seu ponto de vista.
Código19 B	Disponível, gosta de ajudar , inteligente, alegre, empenhada, simpática, compreensiva, carinhosa, expressiva, amiga, prestável, sentimental, trabalhadora, confidente , modesta, divertida, brincalhona, engraçada, lutadora, risonha, sociável. Ponto Emergente: Confiar mais nas próprias capacidades.
Código20	Capacidade de cuidar de alguém, dança, capacidade de escuta, simpática, divertida, empenhada, amiga, modesta, aplicada, simpática, querida, sincera, esperta, bem disposta, prestável, sociável, risonha, inteligente, confidente. Ponto Emergente: Aceitar o ponto de vista do outro, compreender diferentes formas de pensar.
Código21	Simpático, calmo, modesto, trabalhador, bem disposto, risonho, preocupado, curioso, habilidade para a interpretação, boa coordenação motora, bom amigo, sociável, atencioso, divertido. Ponto Emergente: Abrir-se mais nas relações, confiar mais em si mesmo.

Apêndice 14 - Roteiro de Actividades 1/ Sessão 1

Contexto: Escola / Intervalos e durante a aula de Biologia e Geologia






Data: Semana de 4 a 6 de Fevereiro 2009 - Ficha de Actividades 1.1

Objectivo	Actividade	Intervenientes
Tomar a decisão sobre a participação na visita de estudo de 3 dias à Serra da Estrela.	1 Convidar o Rui para fazer parte do grupo de alunos que vai à Serra da Estrela. 2 Explicar o que se faz numa visita de estudo, o que geralmente acontece, o que é preciso levar e o que é preciso fazer para ir à visita. 3 Explicar o que é que eles (colaboradores) vão fazer durante a visita e perguntar-lhe se ele gostava de fazer o mesmo. 4 Se houver resistência diga que terá o seu apoio, estará entre amigos e os professores também o podem apoiar. 5 Se ele mostrar-se com receio ajude-o a descobrir o que lhe impede de responder afirmativamente a essa tarefa e ajude-o a resolver tal impedimento. 6 Convencer o Rui de que será apoiado por todos durante a visita. 7 Se ele não quiser ir diga-lhe que ficam amigos como dantes. 8 Cada vez que ele se mostrar motivado a dar esse passo dê-lhe um reforço positivo dizendo: "muito bem Rui, assim é que é." 9 Propor-lhe a ida à Serra como um desafio ou uma aposta.	Alunos colaboradores e tia

Quando: No momento em que o professor de Biologia perguntar quem vai à visita.

Tempo: Sempre que lhes parecer pertinente

Registo:

segunda-feira	terça-feira	quarta-feira	quinta-feira	sexta-feira
				

Legenda:



- Não conseguiu



- Com ajuda

-



Conseguiu

Síntese Reflexiva:

O aluno, embora muito estimulado pelos colegas, continuou indeciso sobre a sua participação na visita de estudo. Não conseguia compreender o porquê de ser importante a sua presença na ida à Serra.

Em casa, o Rui também foi estimulado para participar na visita, mas foi-se mantendo sem resposta ao longo da semana. Um primo do Rui (filho da tia que também é professora na escola onde estuda o Rui) chegou a fazer uma aposta com ele, se ele fosse capaz de ir à Serra da estrela com os colegas, ele receberia em troca um ténis escolhidos por ele.





Em virtude da data da visita estar muito próxima e o aluno não ter tomado a decisão, resolvemos incidir no mesmo objectivo durante a semana seguinte. Aplicámos as mesmas actividades e estratégias.

Apêndice 14 - Roteiro de Actividades 2/ Sessão 2

Contexto: Escola

Data: Semana de 9 a 13 de Fevereiro – Repetição da Ficha 1.1

Registo da segunda aplicação da Ficha 1.1:

segunda-feira	terça-feira	quarta-feira	quinta-feira	sexta-feira
				

Legenda:



- Não conseguiu



- Com ajuda

-



Conseguiu

Síntese Reflexiva:

Segundo os alunos e o professor de Biologia e Geologia, o Rui decidiu repentinamente. No último dia em que o professor de Biologia, como organizador da visita, perguntou a cada aluno da turma sobre a confirmação da viagem, no momento em que interpela o Rui, este responde positivamente. Todos se alegraram e festejaram o seu sim na participação na visita de estudo.

Quando perguntámos sobre o que levou o Rui a responder positivamente a este desafio, obtivemos respostas diversas.

Segundo a tia do Rui, a resposta foi positiva devido ao primo lhe ter desafiado com uma aposta. A aposta implicava receber do primo uns ténis, da sua marca preferida, em troca de aceitar tal desafio.

Segundo os alunos da turma, colegas do Rui, a resposta foi positiva devido ao facto do Rui ter sentido o apoio dos colegas. Desde sempre que os colegas se tinham disponibilizado para o acompanhar e apoiar nas situações em que pudessem surgir dificuldades.

Segundo o professor de Biologia e Geologia a resposta foi positiva devido ao facto do Rui ter sido bem incentivado não só pelos professores do Conselho de Turma, mas também pelos colegas e encarregado de educação.

Observamos que todos coincidem no facto da resposta ter sido dada muito repentinamente, parecendo ter sido decidido no momento da aula em que cada resposta era confirmada.

Podemos afirmar que com a ajuda de todos e do incentivo da família e do desafio que o mobilizava, o aluno aderiu à visita de estudo. Julgamos também importante referir que, embora tenha sido bem acolhido da parte de todos o Sim do Rui, a reacção não foi menos interessante. Por um lado surgiram muitas preocupações da parte da família (o avô afirmou que iria de carro atrás da camioneta) e da professora da educação especial (era a primeira vez que o aluno saía de casa, sem ter por perto o encarregado de educação) logo tinha-se de fazer alguma coisa. Por outro lado, dos professores que acompanhavam os alunos durante a visita (Biologia, Matemática e Educação Física) só o de Biologia e Geologia conhecia o Rui, e talvez por isso não soavam quaisquer preocupações da parte dos professores.

Apêndice 14 - Roteiro de Actividades 3/ Sessão 3






Contexto: Escola

Data: Semana de 16 a 20 de Fevereiro 2009 – Ficha 2.1

Objectivo	Actividade	Intervenientes
Receber um aperto de mão dos colegas (rapazes).	1 Quando chegar à escola dê um aperto de mão a todos os colegas (rapazes) e ao Rui também. 2 Peça-lhe a mão, aperte-a moderadamente durante o seu cumprimento e veja se ele também aperta a sua mão. 3 Se ele não apertar a sua mão, não se preocupe, continue a oferecer-lhe o seu cumprimento. 4 Elogie-lhe cada vez que ele se manifeste receptivo ao cumprimento, diga muito bem, estou a gostar de te cumprimentar, como é bom cumprimentar as pessoas logo pela manhã.	Alunos colaboradores

Quando: Pela manhã, quando o vir pela primeira vez nesse dia.

Tempo: 1 vez por dia.

segunda-feira	terça-feira	quarta-feira	quinta-feira	sexta-feira
				

Registo:

Legenda:

- Não conseguiu



- Com ajuda



- Conseguiu



Síntese Reflexiva:

Na segunda-feira não lhe apeteceu dar a sua mão ao colega. Nos outros dias só mediante muita solicitação é que deu a sua mão.

Nas primeiras solicitações não dava logo a mão aos colegas. Inicialmente ficava a olhar para os colegas e depois quando lhe apetecia é que estendia o braço. A meio da semana mediante o pedido dos colegas e por vezes a busca da sua mão, é que ele estendia o braço e dava a mão.

Para o final da semana começou a estender o braço e a dar a mão quando os colegas diziam “mão”.

Durante as interacções estabelecidas entre os alunos, várias vezes o Rui perguntava para que é que servia isso [referia-se ao cumprimento com o aperto de mão], pergunta que foi respondida pelos colegas várias vezes ao longo da semana. Mediante a repetição das respostas e a insistência dos colegas o Rui recebia os cumprimentos dos colegas.

Apêndice 14 - Roteiro de Actividades 4/ Sessão 4

Contexto: Escola



Data: Semana de 23 a 27 de Fevereiro 2009 – Ficha 2.2

Objectivo	Actividade	Intervenientes
Estender a mão aos colegas para o cumprimento matinal, sem ser necessário que os colegas a solicitem oralmente.	<p>1 Quando chegar à escola continue a dar um aperto de mão a todos os colegas (rapazes) e ao Rui também.</p> <p>2 Estenda-lhe a sua mão e diga “vamos cumprimentar-nos”. Depois espere que ele lhe dê também a sua.</p> <p>3 Se não estender de imediato o braço, solicite para que o faça e efectue o cumprimento.</p> <p>4 Diga-lhe depois que para a próxima, ele estenda a mão sem que seja necessário pedir-lhe.</p> <p>5 Explique-lhe que um aperto de mãos é uma maneira universal de estabelecer uma relação inicial. Para que possa cumprimentar terá de estender a sua mão ao outro.</p> <p>6 Refira que uma forma de ele ver como se faz é observar os cumprimentos dados entre os colegas.</p> <p>7 Elogie cada vez que ele for rápido a estender o braço e não for necessário pedir-lhe a mão para efectuar o cumprimento.</p> <p>8 Diga-lhe que para poder entrar em relação com as pessoas é muito importante que se saiba cumprimentar dessa forma.</p>	Alunos colaboradores

Quando: Na escola, pela manhã, quando o vir pela primeira vez nesse dia.

Tempo: 1 vez por dia.

Registo:

segunda-feira	terça-feira	quarta-feira	quinta-feira	sexta-feira
Carnaval	Carnaval	Carnaval		

Legenda:



- Não conseguiu



- Com ajuda



- Conseguiu

Síntese Reflexiva:

Segundo os alunos foi necessário ter muita paciência, era tudo muito lento.

Continuaram a ter que pedir a mão para conseguir cumprimentá-lo.

O Rui ficava parado a olhar fixamente para os colegas antes de estender a sua mão.

Por não ter atingido este objectivo esta actividade transitou para a semana seguinte.

Apêndice 14 - Roteiro de Actividades 5/ Sessão 5

Contexto: Escola

Data: Semana de 2 a 6 de Março 2009 – Repetição da Ficha 2.2

Registo:

segunda-feira	terça-feira	quarta-feira	quinta-feira	sexta-feira
				

Legenda:



- Não conseguiu



- Com ajuda



- Conseguiu

Síntese Reflexiva

O Rui levou algum tempo a decidir dar a sua mão aos colegas, sem que fosse necessário solicitar-lhe. Contudo, foi cedendo ao hábito.

Nesta data, o aluno recebe as palavras “Olá, estás bom?” dos colegas, bem como os seus olhares sorridentes e como reacção ao braço esticado, do colega, com a mão aberta, ele já estende o próprio braço.

Assim, julgamos que podemos considerar que o aluno atingiu este objectivo. Contudo, ainda não é uma atitude consolidada. Existe a desconfiança, nos alunos, que num outro dia o Rui volte a não querer dar a sua mão.

Julgamos que, neste momento, o mais importante é que o aluno se vá sentindo valorizado pelos pequenos passos que dá. Mesmo que volte a apresentar resistências a oferecer a sua mão, a experiência de a ter dado, também já a possui. Será sempre a essa experiência que se deve apelar para que o Rui atinja uma naturalidade no “dar a sua mão”. É muito importante que, todos nós acreditemos na possibilidade de crescimento das pessoas, e neste caso, que o Rui consiga adquirir esse hábito. Para quem é “aluno colaborador” ou professor [ocupando o papel de ensinante] será fundamental ser humilde no acto de ensinar, quem apresenta uma dificuldade [situação de aprendente], por muito insignificante que tal dificuldade possa parecer aos nossos olhos, ela oferece-nos uma oportunidade para o nosso próprio crescimento como ensinantes. Se nos próximos dias observarmos que o Rui já não consegue dar a sua mão, então a nossa atitude será de aprendizagem através da dificuldade que ele nos revela. Poderemos, por exemplo, observar o que impede o Rui de o fazer e face a essa dificuldade lançar novas propostas. Vejamos primeiro o que acontece na semana seguinte.

Apêndice 14 - Roteiro de Actividades 6/ Sessão 6

Contexto: Escola

Data: Semana de 9 a 13 de Março – Ficha 2.3

Objectivo	Actividade	Intervenientes
Apertar a mão do colega no mesmo momento em que ele aperta a sua mão.	1 Quando chegar à escola continue a dar um aperto de mão a todos os colegas (rapazes) e ao Rui também. 2 Estenda-lhe a mão direita, espere que ele lhe dê também a sua, aperte-a moderadamente com o seu cumprimento e peça-lhe para também apertar a sua. 3 Repita o ensinamento, não se preocupe em ser repetitivo, explique-lhe que no momento em que lhe aperta a mão, ele deverá fazer o mesmo na sua mão. 4 Explique-lhe que um aperto de mão deve ser firme, não deve apertar muito nem pouco. 5 Elogie-lhe cada vez que o aperto de mão for bem feito, diga muito bem, estou a gostar dos nossos cumprimentos.	Alunos colaboradores

Quando: Na escola, pela manhã, quando o vir pela primeira vez nesse dia.

Tempo: 1 vez por dia.

Registo:

segunda-feira	terça-feira	quarta-feira	quinta-feira	sexta-feira
				

Legenda:



- Não conseguiu



- Com ajuda



- Conseguiu

Síntese Reflexiva:

Inicialmente o Rui dava apenas a sua mão sem fazer qualquer gesto de cortesia e sem emitir força na mão dos colegas. Alguns alunos diziam que a mão estava “morta”.

O Rui como reacção ao que os colegas lhe comunicaram, sobre a forma como ele devia apertar a mão, começou a apertar a mão com muitíssima força chegando mesmo a magoá-los.

Por um lado, o aluno conseguiu atingir o objectivo previsto, mas tendo em conta que passou de um extremo para outro elaborou-se uma ficha com o objectivo de contribuir para que o Rui encontrasse um equilíbrio na força com que apertava a mão dos colegas, quando os cumprimentava.

Apêndice 14 - Roteiro de Actividades 7/ Sessão 7

Contexto: Escola






Data: Semana de 16 a 20 de Março de 2009 – Ficha 2.4

Objectivo	Actividade	Intervenientes
Apertar, com uma força equilibrada, a mão dos colegas que o cumprimentam.	1 Quando chegar à escola continue a dar um aperto de mão a todos os colegas (rapazes) e ao Rui também. 2 Quando cumprimentar o Rui aperte a sua mão com uma força moderada e peça-lhe para também apertar a sua com a mesma força. 3 Repita o ensinamento, não se preocupe em ser repetitivo, explique-lhe que no momento em que lhe aperta a mão, ele fará o mesmo na sua mão, mas terá que ter atenção para que não aperte com muita força, pois poderá magoar alguém e não é para isso que serve um cumprimento. 4 Diga-lhe que terá que ser com uma força equilibrada. 5 Diga-lhe que um cumprimento é um gesto que significa o respeito e apreço que sentimos pelo outro, é uma saudação, logo terá que o fazer com delicadeza, ou seja, não apertar com muita força, nem tão suavemente que quase não se note. 6 Elogie-lhe cada vez que o aperto de mão for bem feito, diga muito bem, estou a gostar dos teus cumprimentos. 7 Incentive-o a continuar a cumprimentar os colegas.	Alunos colaboradores

Quando: Na escola, pela manhã, quando o vir pela primeira vez nesse dia.

Tempo: 1 vez por dia.

Registo:

segunda-feira	terça-feira	quarta-feira	quinta-feira	sexta-feira
				

Legenda:



- Não conseguiu



- Com ajuda



- Conseguiu

Síntese Reflexiva: O Rui perante as palavras dos colegas foi diminuindo a força no aperto da mão. O aluno conseguiu dar um aperto de mão com uma força um pouco mais equilibra.

Considerámos que o Rui atingiu este objectivo apenas quando recebia ajuda verbal dos colegas.

Como é importante que este ensinamento seja bem apreendido ficou decidido que os alunos iriam manter-se até ao final do ano lectivo empenhados em aperfeiçoar o cumprimento do Rui.






Apêndice 14 - Roteiro de Actividades 8/ Sessão 8

Contexto: Escola

Data: Semana de 23 a 27 de Março 2009 – Ficha 3.1

Objectivo	Actividade	Intervenientes
Receber o cumprimento das colegas com dois beijinhos na face.	<p>1 Quando chegar à escola diga “Bom dia” e seguidamente afirme “vou cumprimentar-vos a todos”.</p> <p>2 Comece por dar um beijo em cada face, em cada colega presente e ao Rui também.</p> <p>3 Não se incomode se ele não corresponder, o importante é que ele receba os beijinhos.</p> <p>4 Diga no final do cumprimento, “gosto de vos cumprimentar”.</p> <p>5 Se o Rui manifestar alguma resistência diga-lhe que um cumprimento é um gesto que significa o respeito e apreço que sentimos pelo outro, é uma saudação, é normal fazer isso quando encontramos as pessoas pela primeira vez, em cada dia.</p>	Alunos colaboradores

Registo:

segunda-feira	terça-feira	quarta-feira	quinta-feira	sexta-feira
				

Legenda:



- Não conseguiu



- Com ajuda



- Conseguiu

Síntese Reflexiva:

Inicialmente o aluno afastava-se das raparigas. Não queria receber os beijinhos.

Por ver as colegas a cumprimentar dessa maneira todos os rapazes que estavam à porta da sala foi interiorizando que esta seria uma forma de cumprimentar. Após muita paciência da parte das alunas e muitas trocas de palavras entre eles, (algumas palavras mais duras tiveram que ser ditas, uma aluna referiu que não tinha nenhuma doença) “Não tenho lepra” e o Rui começou a ceder ao pedido delas para que lhe pudessem dar um beijinho.

Como a sua atitude ainda não é de completa disponibilidade para receber cada beijinho considerámos que este objectivo não foi atingido nesta semana e por esse motivo aplicamos a mesma ficha na semana seguinte.

Apêndice 25: Guião da entrevista aos alunos colaboradores (E1)

Tema: Conduta de interacção aluno - pares da turma

Objectivos Gerais:

- Fazer um ponto da situação sobre o que o aluno consegue fazer;
- Recolher dados que fundamentem ajustamentos de percursos na intervenção educativa.
- Motivar o entrevistado para participar no processo educativo do Rui.

Entrevistados: Alunos colaboradores, pertencentes à turma do Rui. (uma entrevistas em grupo e uma entrevista individual a um aluno que não esteve presente no dia da entrevista em grupo)

Data: 26 / 3 / 09

Objectivos específicos e estratégias:

Designação dos blocos	Objectivos específicos	Tópicos	Observações
Bloco A Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado	<ul style="list-style-type: none"> • Motivar o entrevistado • Legitimar a entrevista, • Garantir confidencialidade • Escutar os alunos “colaboradores”. 	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação da entrevistadora • Motivos da entrevista • Objectivos: colocar os alunos como membros da equipa de investigação 	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevista semi-directiva, • Usar linguagem apelativa e adaptada ao entrevistado, • Tratar o entrevistado com delicadeza e recebê-lo num local agradável, • Pedir para gravar a entrevista, • Agradecer aos entrevistados a disponibilidade para a realização da entrevista.
Bloco B Perfil do entrevistado	<ul style="list-style-type: none"> • Caracterizar o entrevistado 	<ul style="list-style-type: none"> • Breve apresentação do entrevistado: Idade, gostos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Estar atenta às reacções do entrevistado e anotá-las por escrito • Mostrar disponibilidade e abertura para a compreensão das situações apresentadas.
Bloco C Perfil do Rui (ponto de situação)	<ul style="list-style-type: none"> • Caracterizar o Rui em termos comportamentais e na sua interacção com a turma . • Recolher informações sobre a evolução dos comportamentos do Rui 	<ul style="list-style-type: none"> • Situação actual: aspectos positivos e aspectos negativos. • Progressões no seu comportamento e na sua interacção com a turma. • Ocupação dos tempos livres, hábitos detectados. • Interesses pessoais, amizades. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ouvir atentamente, • Registrar todas as informações, • Revelar interesse, atenção e curiosidade • Ter atenção aos comportamentos não verbais denunciadores de certas reacções ao discurso do entrevistado.
Bloco D Estratégias a implementar	<ul style="list-style-type: none"> • Fazer o levantamento de estratégias possíveis para actuação • Pedir o envolvimento dos alunos “colaboradores”. 	<ul style="list-style-type: none"> • Objectivos a atingir • Estratégias a implementar 	<ul style="list-style-type: none"> • Mostrar disponibilidade e vontade de ajudar a concretizar as soluções encontradas
Bloco E Dados complementares	<ul style="list-style-type: none"> • Dar oportunidade ao entrevistado para abordar outros assuntos pertinentes e oportunos • Agradecer o contributo prestado 	<ul style="list-style-type: none"> • Problemas e preocupações • Frustrações, Vivências • Constrangimentos, • Desafios • Estratégias para a superação das dificuldades detectadas • Agradecimentos 	<ul style="list-style-type: none"> • Mostrar interesse em contribuir para a solução das dificuldades. • Agradecer o contributo e disponibilidade prestados.

Apêndice 29: Protocolo da primeira entrevista aos alunos (E1)

Entrevistadora:

Gostaria de começar esta entrevista agradecendo a vossa disponibilidade, para estar aqui hoje, e pedindo a vossa autorização para gravar a entrevista, pois assim sei que não vou perder nenhuma das vossas opiniões sobre o tema que vamos abordar.

Início, também, a entrevista pedindo-vos que se apresentem dizendo, por exemplo, o vosso nome, idade, perspectivas de estudos superiores, alguns dos vossos gostos, aptidões...e se têm gostado de ser membro de uma equipa de colaboradores, sob a minha orientação, num projecto de investigação ao nível universitário, enfim, sintam-se à vontade a falar para esta máquina.

Aproveito para vos pedir para não falarem em simultâneo, por um lado poderei não perceber a gravação e por outro torna-se mais agradável se tudo for feito com calma e todos respeitarem a vez de todos. Quem é que quer começar?

- Eu sou a **A** vou fazer 17 anos e vou ser veterinária, se Deus quiser.
 - Eu sou a **B** tenho 16 anos e gostava de tirar o curso de reabilitação psicomotora.
 - Eu sou a **C** vou fazer 17 anos e quero ser veterinária.
 - Sou o **D** tenho 17 anos e espero estudar algo relacionado com o desporto.
 - Sou a **E** tenho 16 anos e ainda não sei o que vou fazer.
 - Eu sou a **F** tenho 16 anos e espero entrar em Medicina.
 - Sou a **G** tenho 16 anos e em princípio quero seguir Engenharia do Ambiente.
- [Muitos Risos].

Entrevistadora [dirigindo-se a E]: Não sabe o que deseja estudar?

A: - Ela quer ser engenheira. Agora do quê, ainda não sabe.

Entrevistadora: Há, então gosta da área da engenharia?

E: Gostava mas não posso porque tem muita matemática.

Entrevistadora: Pois, é verdade, as engenharias têm muita matemática, mas não é disso que vamos falar agora.

Sei que conseguiram que o Rui fosse com a turma a uma visita de estudo à Serra da Estrela. Isso foi, sem dúvida, um bom trabalho e também algo inesquecível para ele, pois foi a sua primeira visita de estudo. Como vos parece que decorreu a visita para ele? Como o viram a interagir com os colegas da turma?

B: Eu acho que no início ele estava um bocado tenso, mas depois já para o final da viagem de Ida [quando estavam a chegar à serra] ele já se começou a sentir mais à vontade. Mesmo no dia-a-dia, na serra, lá em cima, na Torre e na estalagem também. No primeiro dia à noite ele não passou connosco.

Entrevistadora: Esteve com quem?

B: Com ninguém, esteve sozinho, na camarata a jogar. [ele anda sempre com uns jogos electrónicos na mochila].

Mas depois no dia seguinte, conseguiu interagir connosco, foi-nos acordar logo às 7 da manhã.

A: A **B** ia-lhe dando uma surra com a almofada.

B: Custou-me tanto ter acordado, nós não tínhamos dormido nada na noite anterior e ele às sete da manhã vai lá acordar-nos dizendo que não tem nada para fazer.

Entrevistadora: Mas ele, sendo rapaz, podia entrar na camarata das raparigas?

A: Sim porque as camaratas eram divididas pelos grupos que iam de cada escola.

F: Formalmente havia a ala dos rapazes e das raparigas, mas depois os rapazes vieram dormir para a nossa ala.

A: Na primeira noite, o R e o GS foram para a nossa camarata e nessa noite o D ficou na camarata com o Rui.

Entrevistadora: Quem pertencia à camarata onde estava o Rui?

Todos ao mesmo tempo: Era o Rui, o D, o GS, o R e mais dois rapazes de outra turma.

Entrevistadora: Então eram 6 pessoas?

C: Sim, só que na primeira noite o R e o G foram para a nossa camarata, e na segunda noite o D também foi, logo o Rui ficou sozinho.

Entrevistadora: Sozinho? Há mais duas pessoas!

A: Sozinho porque os outros também foram para outra camarata, a da respectiva turma.

C: Isto é assim, a pousada dividia as alas, mas se fôssemos do mesmo grupo os quartos podiam ser mistos.

B: É verdade.

Entrevistadora: Mas então digam lá como é que o viram interagir com a turma?

A e B ao mesmo tempo: O Rui até oferecia comida, bebida, Chocolates.

A: Brincava connosco na neve e abusava, porque a gente dizia para parar e ele continuava a atirar bolas com toda a força do mundo, já estava a aleijar, eu ia-me irritando...

C: Ele levou caixas de chocolate e oferecia.

A: Eram barritas da Kinder, hum, era muito bom. A mim deu-me umas 5.

E: Ele também não costuma aceitar as coisas que nós lhe oferecemos e aceitou.

C: Aceitou água.

Entrevistadora: E tudo isso que aconteceu quando estavam lá em cima, continua a acontecer agora quando estão na escola?

B: Nem por isso.

C: Não foi criado o mesmo ambiente.

B: Os comportamentos que existiram na serra não vieram todos para aqui. Os nossos comportamentos não foram todos transferidos e os do Rui também não. Mas também podemos dizer que o Rui não voltou à estaca zero.

Por exemplo, ele nunca se sentava ao pé de nós e à bocado sentou-se ao pé de nós.

C: Eu acho que com certas pessoas ele voltou à estaca zero, como estava antes, mas com outras não, ele fala super bem.

B: Sim, Eu acho que nunca vi o Rui falar –nos tão bem como à bocado.

A: [no meio de risos]: Eu às vezes vou com falinhas mansas para ele, mas ele já sabe o que é que lhe vou pedir. Ele diz assim: “quanto é que tu queres?” E eu respondo:” 70”. [cêntimos]

E depois pede-me juro de 30 cêntimos.

Entrevistadora: Como vos parece que ele se relaciona convosco, hoje?

Várias ao mesmo tempo: Comigo relaciona-se bem.

Entrevistadora: - E o que é Bem?

E: - Muito melhor do que anteriormente.

F: É mais aberto, menos reservado, já se ri.

B: Ele dá gargalhadas maléficas. [muitos risos]. Á pouco dizia-me assim: -A minha avó já comprou peixe para hoje e para amanhã hááááá. [desta forma ele não poderia corresponder ao convite delas para as acompanhar no dia seguinte, ao Riu Sul, para almoçarem todos].

Eu disse-lhe: -“comes o peixe ao jantar”. E ele gozou comigo, disse que o peixe era muito mau ao jantar. Eu não gostei disso, stora. [muitos risos].

F: É assim, eu acho que ele no ano passado se começou a relacionar primeiro com o D, depois comigo e com a S, mas agora, além de ter mantido, acho que ele consegue falar com mais pessoas.

Entrevistadora: Essas pessoas são da turma ou fora da turma?

A: As pessoas são da turma. Fora da turma nada.

F: Não, não, no outro dia ele cumprimentou uma rapariga de outra turma.

C: Elas é que o vieram cumprimentar.

A: Cumprimentaram como? Eu ainda não consegui cumprimentar o Rui!!!!

B: Também, a primeira vez que o cumprimentaste atiraste-te para cima dele? [risos]

A: Não foi nada, quando é que isso foi? Eu quando quero dar-lhe um beijinho pergunto se ele me vai dar dois beijinhos e ele ou diz sim ou diz não, mas ainda não consegui fazer isso, percebes?

G: Nós pela manhã formamos sempre uma roda ali ao pé do portão da escola, e ele, quando chega não nos fala, diz bom dia e pronto.

Entrevistadora: Então ele não dá um aperto de mão aos rapazes?

F: Sim, isso já faz. Mas às vezes não toma a iniciativa.

Entrevistadora: E com os beijinhos? Ele já dá beijinhos?

F: Só recebe, ainda não dá.

Entrevistadora: Quando é que ele vos procura? Porquê?

E: Quando está mais solitário. Hoje por acaso quando ele estava sozinho fomos nós que o chamamos.

A: Eu tenho um exemplo perfeito. Até há pouco tempo devia-lhe 4,55 € e ele dirigiu-se a mim para pedir que lhe pagasse.

F Hoje, nós estávamos todas ali sentadas, ele ia a dirigir-se para a sala, mas nós chamamo-lo e ele veio ter connosco. Nós dissemos qualquer coisa e ele aproximou-se de nós, depois dissemos: senta-te aí, está sol, e ele sentou-se e ficou lá a conversar connosco.

S: Ele, antes, chegava ao pé delas, respondia e ia-se embora.

A.: Ou então ficava lá, mas em pé.

E: Raramente, mas já acontece ele, sem ninguém o chamar, dirigir-se para próximo de nós e ficar ali.

F: Acontece várias vezes, quando estamos ao pé da sala, normalmente não é quando está muita gente, é **quando estamos menos pessoas**,

B: Eu acho que **ele escolhe as pessoas**.

F: Eu também acho, é quando estamos nós e a F, que ele **vai ter connosco e fica ali a conversar connosco**, se formos a algum lado ele vai connosco e se formos ao bar (que é um sítio que ele tem mais relutância em entrar), **nós dizemos: -Rui vem connosco! E ele vem**. Mas **a primeira opção dele é não ir**. Ele deve ficar assim “vou, não vou” mas depois dizemos-lhe que queremos que ele venha e ele depois vem.

B: Eu acho que ele vai vendo as pessoas, **ele estuda muito as pessoas**, ele não interage com qualquer um, nós podemos pensar que não mas ele estuda muito as pessoas. Eu acho que ele **é muito observador**, ele vai vendo o que as pessoas fazem e lhe dizem no dia-a-dia e isso faz com que ele escolha mais umas pessoas do que outras. Se formos ver, **ele está muitas vezes ao pé do D**.

G: Foi o D que lhe ajudou com a medicação, durante a visita.

C: Mas **quando ele vem do almoço vai pôr-se ao pé dos pavilhões**.

B: Sim mas isso depende, este ano ele já tem estado muitas vezes ao pé de mim e no ano passado ele nunca estava ao pé de mim e da E. Ele vai sempre vendo o lugar onde se sente melhor.

Entrevistadora: Já vimos que o D é um amigo especial. Se tivessem que caracterizar hoje o Rui, relativamente ao seu comportamento e da sua interacção com a turma, o que diriam? Ou seja notam alguma progressão relativamente ao início do ano?

C: **Ele está muito mais sociável**, ele antes não falava assim tanto connosco, ele agora **ri-se, fala, está connosco**, quase como uma pessoa normal, até conta anedotas.

G: Ele **antes só falava connosco quando nós puxávamos o assunto** e **agora já fala connosco sem termos de estar sempre a puxar o assunto**.

E: Ele agora também **já pede opiniões e antigamente não pedia**. Uma vez, na sala de aula perguntou a um colega o que achava sobre uma determinada coisa e após a pessoa dar a sua opinião ele disse o contrário, mesmo para brincar.

A: Nem sempre é para brincar, **ele tem as suas ideias**, e **não adere a opiniões diferentes**, o que ele faz de diferente é que **é capaz de interagir connosco quando o chamamos e também por iniciativa**.

E:- Eu acho que ele ainda **não tem a noção dos limites**. Mas **está um bocadinho melhor**.

B: Há coisas parvinhas que ele no início deste ano fazia e agora já não faz.

F: Eu acho que ele, **embora não tenha bem a noção dos limites, quando nós os impomos ele já sabe respeitá-los mais, mesmo sem perceber o porquê**, e também **já consegue ter uma conversa séria** connosco.

C: Foi na ida à Serra que ele **começou a ter consciência de ter que haver limites**, pois quando nós dizíamos, “Rui pára, Rui pára, já chega”, ele parava embora, não fosse logo, mas isso é importante. Acho que foi assim que ele aprendeu.

A: É, isto é tipo os cães quando se diz “senta” e eles primeiro continuam aos pulos.

B: Eu não acho, tu quando és criança vais a um parque, queres brincar, a tua avó e a tua mãe dizem para vires embora, e tu continuas a brincar e foges para não te levarem já dali. Como era a primeira vez que ele estava a ouvir aquilo ele não parava logo, **era a primeira vez que ele**

ia a uma visita de estudo, e naquele dia sentia-se livre. Na serra todos nós nos sentimos uma criança e ele ainda mais.

A: Ele não participou na carreirinha, pôs-se a ver mas não entrou.

Ele descia com óculos escuros, com estilo e vinha a correr para cima, para poder voltar a descer.

F: Ele levou a sua máquina fotográfica e foi quem tirou mais fotografias.

C: Quando eu lhe pedi as fotos da serra ele perguntou-me se eu queria também as fotos do seu cão.

Entrevistadora: Se tivessem que avaliar o Rui relativamente aos itens: Interagir com os colegas da turma, cumprimentar os rapazes com um aperto de mão, cumprimentar as raparigas com um beijo, relação com o dinheiro, ter refeições acompanhado com os colegas, andar sozinho na rua, sair com os colegas num fim-de-semana, e mudar o tipo de vestuário, utilizando as palavras (faz, não faz, só faz com ajuda) como o expressavam?

C: Interagir com os colegas da turma e cumprimentar os rapazes com um aperto de mão, já faz. Cumprimentar as raparigas com um beijo, e estabelecer relação com o dinheiro, só com um empurrão, ou seja, com ajuda. Quanto a ter refeições acompanhado com os colegas, andar sozinho na rua, sair com os colegas num fim-de-semana, e mudar o tipo de vestuário, isso não faz.

Entrevistadora: Relativamente à ocupação dos tempos livres, hábitos, interesses pessoais, amizades... o que conhecem do Rui?

F: Ele adora música clássica.

A: Ele hoje estava ao pé de nós e do H que tinha a viola e começou a cantar. Eu acho que ele além da música clássica também gosta de outras músicas. No outro dia pedi-lhe o telemóvel emprestado e na reprodução tinha lá várias músicas e entre ele tinha daquelas músicas que os jovens gostam, Ana Montana, *Jones broders*, não era só clássica.

S: Ele gosta dos *pokémons* e de jogos electrónicos.

F: Ele gosta de jogar xadrez, e joga bem porque ele derrotou-me em três jogadas [ao terceiro passo] e eu acho que não jogo nada mal.

Entrevistadora: Alguma vez notaram que o Rui actua movido por exemplo por uma aposta, um negócio onde ela saia a ganhar?

A: Sim comigo sim, porque quando lhe peço dinheiro ele diz logo “quanto é que tu dás depois?”. Eu respondo, dou-te um euro. Então tenho que lhe pagar juros. Se eu fosse pagar só o que devia eu pagava 10 cêntimos por uma folha de teste, mas para ele tenho que lhe pagar 20.

F: E ele queria que lhe pagássemos 60, nós é que lhe dissemos que isso era muito e não podia ser.

Entrevistadora: E vocês pagam-lhe?

C: Eu não. Eu vou sempre comprar uma folha nova e dou-lhe a folha, assim já não é preciso pagar juros.

Todos: Eu também

F: Temos que assinar uma folha com a data, o tipo de folha e o tipo de pagamento que vamos fazer. Ele assim tem a garantia de que nós vamos mesmo comprar a folha para lhe devolver.

A: Ele comigo fica rico.

Entrevistadora: Como interpretaram a caracterização que ele fez da turma com todos aqueles bonecos? (Será que sentiram que o facto de ele fazer um boneco para cada um isso significou que todos vós são importantes na vida dele?)

A: Se ele não gostasse de nós, não se tinha dado ao trabalho de o fazer.

C: Havia pessoas que estavam caracterizadas de uma forma fiel à realidade e outras pessoas que apareciam desfavorecidas.

B: A um dizia que se notava a cara de falso, a outro que se notava a anorexia, ou seja, ele tem a noção de que há pessoas que o inferiorizam e outras não e aproveitou-se disso.

G: Eu notei que o D estava muito parecido.

A: Ele apenas disse o que achava das pessoas. Por exemplo quanto à G ele colocou uma cara de indiferença, só que ela não é indiferente, ela é tímida, mas isso ele não vê.

C: Ele não sabe avaliar. Falou do olhar. Disse que os meus olhos eram mortíferos. Eu não acho os meus olhos mortíferos.

B: Ele ficou à vontade porque as pessoas não o repreenderam.

F: Cá fora repreenderam.

E: Aqueles bonecos, foi para fazer referência aos pontos fracos das pessoas.

B: Não foi só os pontos fracos. Ele apenas relatou como nos via a nós. Ele não ridicularizou ninguém.

A: De mim ele disse “esta é a A e tem a boca aberta porque está a gritar”.

B: É como tu estás sempre.

A: Eu sei que grito mas isso não me caracteriza.

Entrevistadora: Relativamente aos pontos que o Rui tem em emergência, que estratégia é que vos parece melhor para o ajudar nesse desenvolvimento?

B: Vamos tentar levá-lo a almoçar connosco. Mas vai ser difícil, porque ele não vai querer sair para fora da escola connosco.

Continuar a cumprimentá-lo com um beijinho pela manhã.

C e G: Tentar ir almoçar com ele e com o avô fora da escola.

Entrevistadora: Têm sentido alguma dificuldade na vossa actuação como colaboradores nesta investigação? Sentem-se frustrados com alguma coisa que tenha acontecido? Quais/ o quê?

A: Há coisas que são complicadas, mas tudo leva o seu tempo. Eu acho divertido estar nestas coisas.

B: Eu acho super giro, sinto-me útil na vida.

A: Isto é como tudo na vida, é um desafio. Por exemplo, imagine que eu tenho um animal de estimação e quero treiná-lo para uma coisa, (não quero comparar o Rui a um animal de estimação) mas com o Rui é a mesma coisa, se eu o quiser ajudar a fazer uma determinada coisa sei que vai ser difícil, mas é um desafio.

Entrevistadora: Já pensaram em alguma estratégia para superar essas dificuldades que vão sentindo?

A: **Mostrar a amizade e o amor que temos uns pelos outros.**

Risos...

F: **Não retirar a confiança.**

B: Eu acho que a F tem razão, quando existir uma dificuldade não devemos retirar a confiança.

A: Devíamos ir todos acampar.

B: Num Hotel acho que seria diferente porque já estaria tudo feito, se fossemos acampar teríamos de fazer tudo, era melhor para conhecermos o Rui.

Entrevistadora: Mas está previsto algum acampamento?

Todos: Não.

B: Mas era giro fazer nas férias, em Agosto...

A: Eu sei fazer massa.

B: De certeza que o Rui tinha imensas coisas para nos mostrar e que nós ainda não conhecemos.

Entrevistadora:

Claro que seria muito interessante, mas temos de tentar fazer o máximo de actividade até Junho e por isso pergunto se continuam disponíveis e com capacidade de se envolverem neste projecto sem qualquer dificuldade, constrangimento, preocupação ou problema.

Todos: Sim

Entrevistadora: Depois desta conversa encontram ainda alguma informação pertinente que até ao momento não tiveram oportunidade de abordar? Qual?

A: **Há coisas nele que me irritam.**

B: Irritam toda a gente

A: Às vezes eu **digo que uma coisa é super urgente e ele não liga.**

Todos: Silêncio. Acho que não.

C: Eu às vezes acho que ele desconfia de qualquer coisa.

F: Também acho, antes ele ia-se logo embora, no final da aula e agora fica na sala à espera que todos saiam, assim, nós já não podemos conversar com a professora.

G: Ele, na visita à serra, **à noite ia sempre deitar-se.**

A: Há, ele não quer ir à visita de estudo de Físico-química.

B: Por isso é que a professora lhe disse que era obrigatório ir e lhe entregou o papel.

F: No outro dia, quando o **convidámos para almoçar** eu pedi-lhe que pelo menos fosse pedir autorização ao avô para vir almoçar connosco, mas **ele disse que não se comprometia com nada.** Eu disse-lhe, “mas a nós, promete-nos pois nós somos raparigas e com as raparigas deve-se ser delicado” e ele perguntou o que é que havia de especial nas raparigas e eu respondi-lhe “porque sim, com as raparigas é assim que as coisas funcionam”. Mas ele disse que **não tinha que fazer nada que implicasse um esforço pessoal.** Eu respondi-lhe que não era

assim, disse que tinha de fazer um esforço porque os amigos fazem essas coisas e ainda disse “como nós somos todos amigos também tens de colaborar” e ele disse que estava bem.

A: Temos que escrever uma “bíblia” para o Rui.

Entrevistadora: Ele sem dúvida, irá dar muita importância à relação com os pares, e por isso vocês são e continuarão a ser muito importante para ele fazer este tipo de aprendizagem e por isso aproveito para agradecer novamente a vossa disponibilidade, e desde já agradeço-vos também pelo Rui, pois por um lado ele nunca o poderá fazer e por outro não tenho dúvidas de que é com a vossa ajuda que ele consegue sair desta escola mais preparado para enfrentar a sua vida futura. Desejo também dizer-vos que podem contar comigo para continuarmos a desenvolver este projecto de intervenção.

Apêndice 33: Análise de conteúdo da entrevista E1

Apêndice n.º 33 Análise de conteúdo dos dados da entrevista E1					
Categorias	Subcategorias	Unidades de registo	Frequência		
			Unidades de registo	Unidades de registo na Subcategoria	Unidades de registo na Categoria
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Comportamento e atitudes 	<ul style="list-style-type: none"> • Características psicológicas na situação actual: aspectos positivos e aspectos negativos. 	<ul style="list-style-type: none"> - “esteve sozinho, na camarata a jogar. [ele anda sempre com uns jogos electrónicos na mochila]” B - “pede-me juro” A - “Muito melhor do que anteriormente” E - “É mais aberto” F - “Menos reservado, já se ri”, F - “dá gargalhadas maléficas”, B - “escolhe as pessoas”, B e F - “estuda muito as pessoas”, B - “é muito observador” B - “não tem a noção dos limites mas está melhor” E, F e C - era a primeira vez que ele ia a uma visita de estudo, e naquele dia sentia-se livre. B - Ele não participou na carreirinha [um jogo na Serra] ? - “Descia com óculos escuros, com estilo e vinha a correr para cima, para poder voltar a descer” A - “Levou a sua máquina fotográfica e foi quem tirou mais fotografias” F - “ele tem as suas ideias” A - “não adere a opiniões diferentes” A - à noite ia sempre deitar-se. G 	<ul style="list-style-type: none"> 1 1 1 1 1 1 2 1 1 3 1 1 1 1 1 1 1 	20	40

Categorias	Subcategorias	Unidades de registo	Frequência das unidades de registo na		
			Unid de reg	Subcategoria	Categoria
	<ul style="list-style-type: none"> Progressão no seu comportamento na escola. 	<ul style="list-style-type: none"> - quando vem do almoço vai pôr-se ao pé dos pavilhões C - “está muito mais sociável” C - “antes não falava assim tanto connosco”, C - “quando nós os impomos [refere-se aos limites] ele já sabe respeitá-los mais, mesmo sem perceber o porquê” F - “começou a ter consciência de ter que haver limites” C - “naquele dia [o Rui] sentia-se livre” B - “Vou sempre comprar uma folha nova e dou-lhe,... assim já não é preciso pagar juros.” A 	1 1 1 1 1 1 7	13	
	<ul style="list-style-type: none"> Ocupação dos tempos livres, hábitos detectados. 	<ul style="list-style-type: none"> - “adora música clássica” F - “estava ao pé de nós e do H que tinha a viola e começou a cantar” A - “tinha lá [no telemóvel] várias músicas ... não era só clássica” A - “gosta dos <i>pokémons</i> e de jogos electrónicos” C - “gosta de jogar xadrez, e joga bem” C 	1 1 1 1 1	5	
	<ul style="list-style-type: none"> Aspecto visual 	<ul style="list-style-type: none"> - “[usava] óculos escuros na serra” A - “[com óculos escuros] tinha estilo” A 	1 1	2	
<ul style="list-style-type: none"> Interacção com os pares 	<ul style="list-style-type: none"> Progressão na relação turma /aluno 	<ul style="list-style-type: none"> - “Na primeira noite ... o D ficou na camarata com Rui.” A - “na segunda noite ... o Rui ficou sozinho.” C - “pedi-lhe o telemóvel emprestado” A - “Cá fora repreenderam” [alguns alunos da turma repreenderam o Rui pela desfavorecida caracterização feita com os bonecos] F - “Temos que escrever uma “bíblia” para o Rui” A - “Quando eu lhe pedi as fotos da serra” C 	1 1 1 1 1 1	6	30

Categorias	Subcategorias	Unidades de registo	Frequência das unidades de registo na
------------	---------------	---------------------	---------------------------------------

			Unid de reg	Subcategoria	Categoria
<ul style="list-style-type: none"> Estratégias a implementar 	<ul style="list-style-type: none"> Levantamento de estratégias possíveis para actuação 	<ul style="list-style-type: none"> -“Levá-lo a almoçar connosco... vai ser difícil, ... não vai querer sair para fora da escola connosco”. B -“Continuar a cumprimentá-lo com um beijinho pela manhã. B -“ Pedimos para ir almoçar com ele e com o avô, fora da escola. G -“Mostrar a amizade e o amor que temos uns pelos outros” A -“ Não retirar a confiança” F 	<ul style="list-style-type: none"> 1 1 1 1 1 	5	5
<ul style="list-style-type: none"> Dados complementares 		<ul style="list-style-type: none"> - “Há coisas nele que me irritam...digo que uma coisa é super urgente e ele não liga” A 	1	1	1

Apêndice 37: Protocolo da Primeira Observação Naturalista, O1.

20 de Março de 2009

Tempo: 90 minutos

Assunto: Apresentação de trabalhos de grupo feitos pelos alunos

Às dez horas e vinte minutos a turma entra para a sala de aula. O Rui **entra primeiro que os outros** e **senta-se na** sua mesa que se situa na **fila da frente**. Os alunos dizem bom dia ao professor e à respectiva professora da disciplina de Matemática, por se encontrar na sala para fazer a observação. Alguns alunos dirigem-se à professora para lhe perguntar se o que está a fazer está relacionado com o tal trabalho e a professora responde que sim e informa que no final falará à turma.

O Professor de Biologia apela para que se abram os cadernos pois vai ditar o sumário. Todos abrem os cadernos e preparam-se para escrever e o Rui também. O professor dita o sumário, os alunos escrevem e depois enquanto o professor acaba de estabelecer as ligações entre o computador e o retroprojector os alunos preparam-se para a apresentação dos trabalhos de grupo efectuados, combinando a ordem na apresentação que cada um vai fazer. Nesse momento o Rui **vira-se para trás e diz: “primeiro falas tu, tu e tu”, apontando para esses colegas.**

Quando fica tudo pronto o professor pergunta qual é o primeiro grupo a apresentar. O Rui fica calado e os alunos de um outro grupo levantam-se e dirigem-se para o quadro. O professor chama à atenção para que se crie o clima necessário para a apresentação dos trabalhos³⁰, a turma faz silêncio e o grupo I começa a sua apresentação, **o Rui mantém-se atento**. Durante esta apresentação um aluno engana-se a dizer uma palavra, **todos se riem e o Rui também.**

Durante a apresentação **o Rui permanece em silêncio, sério, atento, olha para o caderno, esfrega os olhos, observa atentamente a apresentação dos trabalhos dos colegas.** Quando o grupo acaba de apresentar os trabalhos o professor pede à turma que faça uma crítica ao trabalho que acabaram de ver. O H relata o essencial da apresentação, o X diz que já foi tudo dito pelo H e acrescenta que os colegas explicaram bem e que o PowerPoint está bem organizado, o professor pergunta o que fariam de diferente e ele responde que fazia os tópicos

³⁰ Deste trabalho fazia parte a referência à distribuição, classe, ordem, família, género, espécie, alimentação, reprodução, circulação, iluminação, agressividade, resistência, e ainda ao reino, filo, habitat e nome comum.

mais curtos pois estavam longos. O Rui permanece em silêncio durante todo este tempo de interacção em sala de aula.

Como mais ninguém interveio o professor perguntou qual o grupo que se segue.

Outro grupo levanta-se, ainda não era o grupo a que o Rui pertencia.

Um elemento do grupo entrega a USB ao professor, este aceita e aplica no seu computador e prepara o PowerPoint, os alunos preparam-se para apresentar o trabalho. Após nova chamada de atenção por parte do professor para que haja silêncio, dá autorização para que os alunos iniciem a sua apresentação.

Os alunos começam a sua apresentação falando da sua visita à praia das avencas. O Rui permanece sempre com atenção perante os colegas e em silêncio, tira o lenço, limpa os olhos e guarda o lenço e continua com atenção ao que os colegas dizem, olhando para eles e para os slides que apresentam. Um após outro desenrola-se a apresentação, quando chega a vez da F, ela termina a apresentação a falar do mexilhão (*Mytilus galloprovincialis*) e o Rui continua com a mesma atenção.

Ao terminarem a apresentação o professor volta a pedir voluntários para comentar o trabalho dos colegas. Ninguém fala, o professor nomeia os alunos. Ao nomear o D este afirma que está tudo bem caracterizado, depois nomeia o Rui e este diz que o fundo azul está muito bem, está apropriado à situação e o filme está giro. O professor pergunta-lhe: “Então e em termos de conteúdo?” O Rui responde em tom alto (mais alto que todos os colegas): “É basicamente isso, estava tudo bom”. O professor dá então autorização para que outro grupo avance para a apresentação. O Rui e mais quatro colegas levantam-se. Entregam ao professor a sua USB, combinam algo entre eles, mas o Rui permanece sempre calado e no mesmo local, (ao lado do quadro onde é projectado o PowerPoint e também ao lado dos colegas). Enquanto os colegas falam o Rui vai olhando para as imagens do PowerPoint, tudo se desenrola num tom calmo. A aluna A engana-se e diz 20 metros em vez de 20 cm, o professor emenda, ela ri-se e depois recompõe-se rapidamente e continua a falar, a turma continua atenta. Segue-se a vez do D a apresentar a sua parte, e depois da ARM, o Rui continua calado, não sai do mesmo sítio, continua a olhar para as imagens. Depois chega a sua vez, começa a falar em tom alto³¹, corta o clima sereno, mas tudo se passa da mesma forma, ele explica algumas imagens, utiliza expressões do tipo “como é óbvio só pode ser...”. Segue-se o H, apresenta a sua parte e enquanto H fala o Rui permanece calado e a ver as imagens. O H no final da sua apresentação

³¹ O aluno procura destacar-se positivamente relativamente aos colegas.

refere o facto do animal em estudo se reproduzir e que apresenta maior pénis conforme as ondas do mar, toda a turma se riu e o Rui **coloca as mãos na cara, tapando-a**. Quando se vai sentar tira as mãos da cara e fica com a **cara muito vermelha**.

Terminada a apresentação, segue-se o habitual, o professor pede comentários e nomeia logo uma aluna, a B diz que o principal foi dito, as imagens estavam boas, a informação foi curta e precisa. Segue-se depois o P, que afirma ser um bom trabalho, mas se tivessem feito os tópicos teria sido melhor, pois como estava perdiam-se algumas coisas. O professor diz, “muito bem, vamos continuar com as apresentações”. Outro grupo levanta-se para apresentar o trabalho. Os alunos dirigem-se para o quadro, entregam a USB ao professor, este retira a anterior e coloca a nova, prepara o trabalho e dá autorização para que o novo grupo faça a sua apresentação. O professor, como das outras vezes, vai sentar-se numa mesa que fica na fila do fundo e de caminho entrega as USB’s aos alunos que já apresentaram o trabalho. Os alunos começam a sua apresentação e durante este tempo o Rui **permanece em silêncio, olhando umas vezes para as imagens e outras para o seu caderno**. No momento em que fala o André, o Rui **espreguiça-se e continua com a atenção** de sempre às apresentações dos trabalhos dos colegas.

No momento em que fala a A o professor interrompe para fazer uma achega (algo sobre a alga que estavam a apresentar) e depois diz para continuar dizendo que era só uma curiosidade. Os alunos continuam a sua apresentação e o Rui **permanecendo em silêncio** continua a **intercalar o olhar entre as imagens do PowerPoint e o caderno**.

Terminada a apresentação, o professor pede um comentário e nomeia logo uma aluna, esta diz que o trabalho estava demasiado extenso pois tinha trinta diapositivos, tinha muita informação e por isso foi maçador. Um outro aluno disse que os alunos falaram durante muito tempo, se tivessem intercalado mais teria sido melhor. Outro aluno referiu que havia muita informação junta. Outra colega disse que o trabalho estava muito completo, mas podiam ter colocado mais imagens em vez de ler. O André perante tantas intervenções afirmou: “Não sei porque é que querem todos falar deste trabalho, com os outros não foi assim”. O Professor interveio dizendo que o grupo esteve bem, apenas apresentaram muitas espécies.

Tendo sido o último grupo a apresentar o trabalho, o professor informou que enviou uma ficha de trabalho por correio electrónico e pediu para a trazerem na aula seguinte, alguns alunos dizem logo que não querem mais trabalhos de casa, mas o professor responde que não é para fazer nada em casa, apenas para a imprimirem e trazerem na aula seguinte. Como faltavam alguns minutos para tocar, o professor disse à turma que não se importava que o Rui

apresentasse o PowerPoint que tinha sobre a turma³². Perante estas palavras a turma mostra-se curiosa, o Rui levanta-se, dá a USB ao professor, este aplica-a no seu computador e projecta as imagens. O Rui conforme ia apresentando as imagens, a turma tentava adivinhar quem representava cada boneco e o Rui fazia um breve comentário relativamente ao olhar, boca, ar sério, cabelo, pintura dos lábios.

Uns reagiram a rir, outros ficaram sérios mas não disseram nada na aula. Toca para a saída e o professor pede mais um tempinho para a professora de Matemática dizer umas palavras. A professora de Matemática agradeceu o bom momento de interacção a que assistiu e recordou sumariamente o trabalho que se encontrava a fazer e que por esse motivo se encontrava ali, seguidamente o professor deu autorização para que os alunos saíssem da sala de aula.

³² O Rui depois de ir à visita de estudo à Serra da Estrela, construiu uma caracterização da turma, fez uns bonecos num programa que tem no seu computador pessoal, nesses bonecos ele caracteriza cada elemento da turma e também a ele mesmo.

Apêndice 38: Protocolo da Segunda Observação Naturalista, O2

24 de Março de 2009

Aula de Biologia (típica)

Tempo: 45 minutos

Os alunos entram depois do professor, o Rui é o primeiro dos alunos a entrar na sala de aula e senta-se logo na mesa da frente, ficando sozinho numa mesa mas ocupando-a toda, a mochila num lado e ele com os seus materiais no outro lado.

Enquanto os colegas conversam enquanto entram, o Rui tira os seus materiais, livro, caderno, lápis, caneta. Abre o caderno e o livro. O professor diz aos alunos para se sentarem e depois começa a ditar o sumário. Os alunos sentam-se, tiram os cadernos e escrevem o sumário em silêncio. Após ditar e escrever o sumário no livro de ponto, o professor comunica aos alunos as notas dos trabalhos apresentados na aula anterior. Durante este tempo, o Rui permanece sentado, em silêncio, olha permanentemente para o seu caderno de apontamentos.

O professor pergunta aos alunos se trouxeram a ficha de trabalho que enviou por correio electrónico e colocou no moodle ao qual uns respondem que sim e outros que se esqueceram. O professor pergunta directamente ao Rui se tem a ficha com ele, ao qual responde não, com uma voz muito baixinha e abanando a cabeça transmitindo que não. O professor entrega-lhe uma ficha assim como aos outros colegas que também se esqueceram e diz “como são poucos os que não trouxeram, as que tenho chegam”. Os alunos recebem a ficha e dizem obrigada. O Rui não diz nada. Após a entrega das fichas, o professor começa a explicar os conteúdos expressos na mesma, num ambiente silencioso, os alunos escrevem os seus apontamentos e o Rui permanece todo esse tempo também em silêncio, assoa-se, olha para a ficha e para o livro que está aberto e escuta a explicação do professor, mas não escreve nada. Após ter explicado tais conteúdos o professor, com a actividade na mão, começa a fazer perguntas individuais sobre a interpretação de um diagrama representado na actividade, ao qual os alunos tentam responder. O Rui começa a escrever algumas notas. Enquanto um aluno está a tentar responder à pergunta do professor o Rui sublinha algumas partes do livro. Enquanto o professor continua a interpelar os alunos, o Rui tira o lenço, limpa o nariz e os olhos³³, e depois continua a escrever.

³³ O aluno tem alergias

O professor faz um apanhado do que foi dito pelo aluno, complementa a intervenção do aluno e dita à turma a resposta completa à pergunta que tinha feito anteriormente, todos escrevem e alguns alunos pedem para repetir porque não apanharam tudo. O Rui também **escreve o que o professor dita mas não precisa de perguntar segunda vez**, ele escreve tudo o que o professor dita **e ainda espera que os colegas acabem de escrever**. Num dado momento uma aluna pede para ir beber água, o professor apresenta alguma resistência à sua saída mas ela explica que é urgente devido a ter os níveis altos³⁴, e após a explicação o professor permite a sua saída da sala de aula.

O professor continua a aula lançando uma pergunta que não estava na ficha dada no início da aula e move-se pela sala. Todos os alunos que estavam sentados nas filas da frente viraram-se para traz tentando acompanhar o professor com o olhar e um aluno procurou responder à pergunta lançada pelo professor. Todos se viraram para acompanhar o professor com o olhar e tentar responder à pergunta, à exceção do Rui. **O Rui não acompanhou o professor com o olhar e continuou em silêncio, tomou as suas notas e não falou com ninguém.**

Depois de ter ficado esclarecida a questão, por sugestão do professor, um aluno lê a pergunta seguinte que está na ficha de trabalho e não sabendo responder o professor diz à turma, “quem sabe responder a esta, levanta o braço.” O Rui **coloca o braço no ar** assim como outros colegas. O H responde e depois o professor pergunta à C se concorda com a resposta que o colega deu, ela diz que sim, seguidamente **o professor faz a mesma pergunta ao Rui, a que ele responde que sim e explica com uma voz em tom alto a razão de concordar**. O professor responde-lhe com as palavras “muito bem” e afirma “afinal esta pergunta não era tão difícil como isso. O professor continua a explicar os conteúdos para essa aula e depois dita o que acaba de explicar, todos escrevem e o Rui também. **O Rui escreve tudo a lápis e na ficha que o professor tinha dado, enquanto a maioria dos colegas escreve no caderno.**

Passou-se seguidamente à análise da última imagem, o professor analisa a imagem e o Rui permanece em silêncio olhando para a ficha. O professor volta a fazer uma pergunta a um outro aluno, ele tenta responder mas como está incompleto o professor diz qual a resposta completa, **os alunos escrevem a resposta e o Rui também**, mas escreve tudo a **lápiz**.

O professor faz uma nova pergunta, espera que os alunos coloquem o braço no ar e escolhe um deles para responder. O Rui **não tinha o braço no ar** desta vez. Ele **permanece muito**

³⁴ Trata-se de uma aluna que tem diabetes

debruçado sobre o caderno³⁵. Quando o professor começa a ditar a resposta o Rui rapidamente pega no lenço, limpa o nariz e começa a escrever. O professor faz uma pergunta rápida, pede apenas para completar uma frase, um aluno diz a palavra certa, e o professor volta a ditar a conclusão da resposta à pergunta anterior. Toca a campainha que marca o meio bloco e o professor diz que as perguntas que se seguem já estão respondidas com a informação que deu e afirma “vamos agora fazer o mini teste³⁶”.

³⁵ O aluno parece uma concha, está muito curvado sobre si mesmo, a sua cabeça está muito próxima do livro.

³⁶ A aula foi de 45 minutos porque os outros 45 minutos já estavam destinados à realização de um mini teste para avaliação.

Apêndice 39: Análise do protocolo de Observação naturalista, O1

Categorias	Subcategorias	Comportamentos observados	Frequência		
			Comportamentos observados	Comportamentos na subcategoria	Comportamentos na categoria
Perfil de actuação do Rui	Interacção entre o aluno e a turma	<ul style="list-style-type: none"> - “entra primeiro que os outros” - “senta-se na mesa da frente” - “Todos abrem os cadernos e preparam-se para escrever” - “vira-se para trás e diz: “primeiro falas tu, tu e tu”, apontando para esses colegas. - “todos se riem e o Rui também.” - “permanece em silêncio durante todo este tempo de intercambio na aula.” - “permanece sempre com atenção perante os colegas” - “, combinam algo entre eles” - “intercalar o olhar entre as imagens do PowerPoint e o caderno.” - “a turma mostra-se curiosa” [Perante a apresentação do PowerPoint que o Rui ia mostrar sobre a turma]. - “conforme ia apresentando as imagens, a turma tentava adivinhar quem representava cada boneco e o Rui fazia um breve comentário relativamente ao olhar, boca, ar sério, cabelo, pintura dos lábios.” 	1 1 1 1 1 7 5 1 4 1 1	24	41
	Interacção com o professor	<ul style="list-style-type: none"> - “depois nomeia o Rui e este diz que o fundo azul está muito bem, está apropriado à situação e o filme está giro.” - “levanta-se, dá a USB ao professor”. 	1 1	2	

Comportamentos exibicionistas	- “responde em tom alto (mais alto que todos os colegas): “É basicamente isso, estava tudo bom” - “começa a falar em tom alto ³⁷ , corta o clima sereno” - “utiliza expressões do tipo “como é óbvio só pode ser”.	1 1 1	3
Reacções do aluno perante afirmações	- “coloca as mãos na cara, tapando-a” [quando o colega refere que o animal apresenta maior pénis conforme as ondas do mar]. - “cara muito vermelha”.	1 1	2
Atitude do aluno dentro da sala de aula	- “mantém-se atento” - “tira o lenço, limpa os olhos e guarda o lenço” - “mesmo local” [durante a apresentação do trabalho manteve-se] - “vai olhando para as imagens do PowerPoint” - “não sai do mesmo sítio”, - “espreguiça-se” [enquanto um colega de outro faz a apresentação] - “permanece em silêncio, sério, atento, olha para o caderno, esfrega os olhos,”	1 1 1 1 1 1	7
Interacção entre a turma e o aluno	- “tentava adivinhar quem representava cada boneco” - “reagiram a rir,” - “ficaram sérios mas não disseram nada na aula”	1 1 1	3

³⁷ O aluno procura destacar-se positivamente relativamente aos colegas.

Apêndice 40: Análise de conteúdo do protocolo de Observação Naturalista, O2

24 de Março de 2009

Categorias	Subcategorias	Comportamentos observados	Frequência		
			Comportamentos observados	Comportamentos na subcategoria	Comportamentos na categoria
Perfil de actuação do Rui	Interacção com o professor dentro da sala de aula	- “responde não, com uma voz muito baixinha e abanando a cabeça” - “O professor entrega-lhe uma ficha, não diz nada” - “O Rui não acompanhou o professor com o olhar e continuou em silêncio, tomou as suas notas e não falou com ninguém.” - “coloca o braço no ar”	1 1 1 1	4	11
	Comportamentos exibicionistas	- o professor faz a mesma pergunta ao Rui, a que ele responde que sim e explica o porquê com uma voz de tom alto.”	1	1	
	Actuação em sala de aula	- “O Rui escreve a lápis na ficha que o professor tinha dado, enquanto a maioria dos colegas escreve no caderno. - “os alunos escrevem a resposta e o Rui também,” - [Em outra pergunta] “não tinha o braço no ar”. - “postura muito inclinada sobre o caderno” - “pega no lenço, limpa o nariz e começa a escrever”	2 1 1 1 1	6	

Apêndice 14 - Roteiro de Actividades 9/ Sessão 9

Contexto: Escola

Data: Semana de 14 a 17 de Abril - Registo da repetição da Ficha 3.1:

Objectivo	Actividade	Intervenientes
Receber o cumprimento das colegas com dois beijinhos na face.	1 Quando chegar à escola diga “Bom dia” e seguidamente afirme “vou cumprimentar-vos a todos”. 2 Comece por dar um beijo em cada face, em cada colega presente e ao Rui também. 3 Não se incomode se ele não corresponder, o importante é que ele receba os beijinhos. 4 Diga no final do cumprimento, “gosto de vos cumprimentar”. 5 Se o Rui manifestar alguma resistência diga-lhe que um cumprimento é um gesto que significa o respeito e apreço que sentimos pelo outro, é uma saudação, é normal fazer isso quando encontramos as pessoas pela primeira vez, em cada dia.	Alunos colaboradores

Registo:

segunda-feira	terça-feira	quarta-feira	quinta-feira	sexta-feira
				

Legenda:

 - Não conseguiu
  - Com ajuda
  Conseguiu

Síntese Reflexiva:

Durante a semana, com a ajuda que o Rui recebeu das colegas, o aluno continuou a receber os beijinhos. Estabeleceram-se muitas conversas, teve convites para dar a sua cara e receber os beijinhos, enfim, foi-se acostumando a tais atitudes, algumas bastante arrojadas. Por diversas vezes as alunas davam-lhe vários beijos por dia, diziam que ele precisava de treinar muito]. No final da semana já cedia a sua cara para receber os beijinhos, sem que fosse necessário batalhar por isso, ou seja, já tinha uma atitude mais próxima a uma pessoa comum e até aceitava com um sorriso as atitudes “descaradas” das colegas.

Apêndice 26: Guião da entrevista ao aluno colaborador D

Tema: Conduta de interacção aluno - pares da turma

Objectivos Gerais:

- Fazer um ponto da situação sobre o que o aluno consegue fazer;
- Recolher dados que fundamentem ajustamentos de percursos na intervenção educativa.
- Motivar o entrevistado para participar no processo educativo do Rui.

Entrevistados: Aluno colaborador D, pertencente à turma do Rui.

Data: 27 / 3 / 09

Estrutura:

Designação dos blocos	Objectivos específicos	Tópicos	Observações
Bloco A Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado	<ul style="list-style-type: none"> • Motivar o entrevistado • Legitimar a entrevista, • Garantir confidencialidade • Escutar os alunos “colaboradores”. 	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação da entrevistadora • Motivos da entrevista • Objectivos: colocar os alunos como membros da equipa de investigação 	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevista semi-directiva, • Usar linguagem apelativa e adaptada ao entrevistado, • Tratar o entrevistado com delicadeza e recebê-lo num local aprazível, • Pedir para gravar a entrevista, • Agradecer aos entrevistados a disponibilidade para a realização da entrevista.
Bloco B Perfil do entrevistado	<ul style="list-style-type: none"> • Caracterizar o entrevistado 	<ul style="list-style-type: none"> • Breve apresentação do entrevistado: Idade, gostos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Estar atenta às reacções do entrevistado e anotá-las por escrito • Mostrar disponibilidade e abertura para a compreensão das situações apresentadas.
Bloco C Perfil do Rui (ponto de situação)	<ul style="list-style-type: none"> • Caracterizar o Rui em termos comportamentais e na sua interacção com a turma . • Recolher informações sobre a evolução dos comportamentos do Rui 	<ul style="list-style-type: none"> • Situação actual: aspectos positivos e aspectos negativos. • Progressões no seu comportamento e na sua interacção com a turma. • Ocupação dos tempos livres, hábitos detectados. • Interesses pessoais, amizades. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ouvir atentamente, • Registrar todas as informações, • Revelar interesse, atenção e curiosidade • Ter atenção aos comportamentos não verbais denunciadores de certas reacções ao discurso do entrevistado.
Bloco D Estratégias a implementar	<ul style="list-style-type: none"> • Fazer o levantamento de estratégias possíveis para actuação • Pedir o envolvimento dos alunos “colaboradores”. 	<ul style="list-style-type: none"> • Objectivos a atingir • Estratégias a implementar 	<ul style="list-style-type: none"> • Mostrar disponibilidade e vontade de ajudar a concretizar as soluções encontradas
Bloco E Dados complementares	<ul style="list-style-type: none"> • Dar oportunidade ao entrevistado para abordar outros assuntos pertinentes e oportunos • Agradecer o contributo prestado 	<ul style="list-style-type: none"> • Problemas e preocupações • Frustrações e Vivências • Constrangimentos, • Desafios • Estratégias para a superação das dificuldades detectadas • Agradecimentos 	<ul style="list-style-type: none"> • Mostrar interesse em contribuir para a solução das dificuldades. • Agradecer o contributo e disponibilidade prestados.

Apêndice 30: Protocolo da entrevista individual ao aluno colaborador D (E2)

Data: 27.3.2009

Tempo: 35 minutos

Entrevistadora:

Gostaria de começar esta entrevista agradecendo a sua disponibilidade para estar aqui, peço autorização para gravar a entrevista pois assim sei que não vou perder nenhuma das opiniões sobre o tema que vamos abordar.

Começo por dizer que sei que conseguiram que o Rui fosse com a turma a uma visita de estudo à serra da estrela. Isso foi sem dúvida um bom trabalho e também algo inesquecível para ele, pois foi a sua primeira visita de estudo. Como lhe parece que decorreu a visita para ele? Como o viu interagir?

D: No início o Rui não se interessou muito por esta visita. No entanto, com o passar dos dias, nós (turma) **íamos falando da ida à Serra**, da neve e dos bons momentos que iríamos passar. Penso que o Rui, ao ouvir estas conversas, **mudou de ideia**. Ficamos a saber que o Rui ia à visita numa sexta-feira na aula de Biologia. Na minha opinião **aquilo que o moveu esteve relacionado com estas conversas de novas experiências e neve**.

Quando chegamos à Serra o Rui estava **muito entusiasmado** e quando começamos a brincar com a neve ele ficou mesmo **muito contente**. Por exemplo a brincadeira das bolas de neve: quando ele **atirava as bolas de neve** fazia-o com muita intensidade chegando mesmo a aleijar alguns colegas, por aqui se vê que o Rui **não sabe muito bem controlar a sua força** mas **nós dissemos-lhe e ele conteve-se um pouco**.

Entrevistadora: Então e quem é que recordava o Rui da hora dos medicamentos?

D: Era eu e às vezes o professor de Biologia, **bastava fazer um sinal com a mão e ele lembrava-se e ia logo tomá-los**.

Entrevistadora:

Se tivesse que caracterizar hoje o Rui, relativamente ao seu comportamento e da sua interacção com a turma, o que diria? Ou seja nota alguma progressão em relação ao início do ano? Ele é um jovem mais sociável?

D: Sim bastante. No ano passado **ele não falava com ninguém e muito menos cumprimentava**. Agora ele **já nos cumprimenta e já dá um beijinho às raparigas**. Bom, ele começou primeiro por cumprimentar os rapazes e só muito tempo depois as raparigas. Também **já cumprimenta alunos de outras turmas** com quem nunca falou, nomeadamente alunos do 11º X. Por isso digo que **o Rui está muito mais sociável** e penso que se pode tornar ainda mais.

Entrevistadora: Se tivesse que classificar o seu colega em aspectos positivos e negativos, o que diria hoje?

D: O Rui tem uma coisa muito boa que a **persistência**. Ele quando tem um objectivo nunca desiste até o conseguir. Relativamente aos defeitos ele é muito **bruto**, ele não consegue medir a sua força chegando mesmo, em disputas de bolas, como acontece nas aulas de Educação

Física, a aleijar raparigas. Ele nunca sai connosco, nas horas de almoço ele **vai sempre almoçar ao café com o avô**. O Rui **dá muita importância ao dinheiro**.

Entrevistadora: Porque é que afirma isso?

D: Porque ele **pede juros** professora. Temos uma colega que gosta muito de chocolates mas por vezes não tem dinheiro para os comprar e então pede dinheiro ao Rui. Cada chocolate custa 70 cêntimos e, por cada 70 cêntimos emprestados ele pede 1 euro e diz: “É 1 euro por causa dos juros”. Outro “negócio” são as folhas de teste. Cada uma custa 10 cêntimos e quando alguém lhe pede uma em vésperas de teste ele exige 20 cêntimos para pagar essa mesma folha.

Entrevistadora: E consigo também faz isso?

D: Não, nunca lhe pedi dinheiro emprestado nem folhas de teste.

Entrevistadora: Relativamente à ocupação dos tempos livres, hábitos, interesses pessoais, amizades, o que conhece dele?

D: Primeiro toda a gente sabe que o Rui **não estuda** e, por isso chega mesmo a dizer: “Tenho muito tempo livre”. Ele **interessa-se muito pela calculadora gráfica**; ele **faz jogos com a máquina**. Já lhe perguntei qual o método utilizado por ele para fazer estas descobertas e ele diz que é por tentativa e erro. Isto requer muito tempo professora, que lhe seria muito útil para estudar. Ele também passa muito tempo a jogar um jogo para a **Nintendo DS**.

Entrevistadora: E quanto às amizades?

D: Fora da escola não conheço as amizades dele a não ser a que tem pelo **seu cão**. Sei também que o Rui não faz desporto.

Entrevistadora: Como interpretaram a caracterização que ele fez da turma com todos aqueles bonecos?

D: Nós pensamos que o Rui **fez as nossas “caricaturas”** e mostrou-as à turma porque já nos conhece há um certo tempo (aproximadamente 2 anos) e **tem muita confiança em nós**.

Entrevistadora: Parece que houve quem ficasse chateado por causa desses bonecos. Ficou ofendido com o desenho que lhe caracterizou?

D: Não, os desenhos não tinham qualquer aspecto ofensivo, ou seja, **o objectivo dos desenhos não era “gozar” connosco mas sim mostrar a confiança que tem por nós**. Penso que com o passar do tempo ele tem cada vez mais confiança com a turma o que lhe permite fazer este tipo de “brincadeira”.

Entrevistadora: Relativamente aos pontos que o Rui tem em emergência, que estratégia é que lhe parece melhor para o ajudar nesse desenvolvimento?

D: Penso que a nossa estratégia está a ser a mais correcta. **Não temos pressa de fazer melhorias porque sabemos que estas mudanças não ocorrem de um dia para o outro. Sem pressas nem pressões o Rui está a ficar mais sociável, mais interventivo na sociedade e na escola. A evolução do Rui está a ser muito lenta mas também muito eficaz, acho que por vezes é necessário andar dois passos atrás para andar um para a frente.**

Entrevistadora: E que outras estratégias é que lhe parece melhor para o ajudar nesse desenvolvimento?

Talvez agora tentarmos que ele vá sozinho da escola para o café onde almoça. E vice versa.

Entrevistadora: E como é que pensam organizar-se para que isso seja uma realidade?

Ainda não sabemos, talvez acompanhando-o até lá para ele se habituar a ir sem o avô.

Entrevistadora: Tem sentido alguma dificuldade na actuação como colaboradores nesta investigação? Sentem-se frustrados com alguma coisa que tenha acontecido? Quais/ o quê?

D: Sim. Por vezes é muito difícil conversar com o Rui. Ele expressa-se muito raramente, quase que não se manifesta e parece que tem medo de dar uma opinião sobre qualquer assunto. Ele é muito irregular: um dia fala-nos muito e no outro já não diz quase nada.

Entrevistadora: Já pensaram em alguma estratégia para superar essas dificuldades que vão sentindo?

D: Penso que o grande objectivo nesta fase é conseguir que o Rui ganhe ainda mais confiança. Para isso pensamos seguir a sugestão da professora, que conseguíssemos ir almoçar com ele sozinho ao refeitório ou ao café, o que vai ser muito difícil mas é uma meta a atingir.

Entrevistadora: E estaria disponível para ajudar na implementação dessas estratégias? Qual seria a melhor forma de ajudar o Rui de modo que ele progredisse e vocês pudessem actuar sem qualquer dificuldade, constrangimento, preocupação ou problema?

D: Sim, sem dúvida que estaríamos dispostos. No meu ponto de vista ele teria de ter muito mais liberdade, ser mais livre. Tinha de ser um pouco mais sociável e por isso é que estamos a trabalhar nesse sentido. Nós tentamos que o Rui fique mais sociável, que confie e interaja mais e tenha também mais liberdade e desconstracção. Acho que assim ele já poderia andar sozinho na rua.

Entrevistadora: Depois desta conversa encontra ainda alguma informação pertinente que até ao momento não teve oportunidade de abordar? Qual?

D: Estou-me a lembrar das apresentações orais dos trabalhos de pesquisa. As suas apresentações são sempre muito expressivas. Ele não prepara as apresentações fá-las de improviso. Para ele a escola é para estudar e a casa é para descansar. Ele não estuda em casa nem descansa na escola. É assim, trabalho é trabalho e descanso é descanso.

13 Entrevistadora: Dando continuidade a esta investigação continua disponível para juntamente com os colegas envolver-se e dar seguimento ao trabalho, implementando as estratégias necessárias à progressão do Rui? Ou seja, está disponível para continuar?

D: Sim professora, sem dúvida, estou pronto para continuar este projecto.

Entrevistadora: Agradeço novamente a disponibilidade, e conte então comigo para continuarmos a desenvolver este projecto de intervenção.

Apêndice 34: Análise de conteúdo da entrevista E2

Categorias	Subcategorias	Unidades de registo	Frequência		
			Unidades de registo	Unidades de registo na Subcategoria	Unidades de registo na Categoria
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Comportamento e atitudes 	<ul style="list-style-type: none"> • Características psicológicas na situação actual: aspectos positivos e aspectos negativos. 	<ul style="list-style-type: none"> - "aquilo que o moveu esteve relacionado com estas conversas de novas experiências e neve" - "[Por brincar com a neve] "muito contente" - "não sabe muito bem controlar a sua força" - "persistência" - "bruto" - "dá muita importância ao dinheiro" - "pede juro" - "é muito difícil conversar com o Rui" - "expressa-se muito raramente, quase que não se manifesta e parece que tem medo de dar uma opinião sobre qualquer assunto" - "muito irregular" 	<ul style="list-style-type: none"> 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 	10	21

Apêndice 34

Categorias	Subcategorias	Unidades de registo	Frequência das unidades de registo na		
			Unid de reg	Subcategoria	Categoria
	<ul style="list-style-type: none"> Progressão no seu comportamento na escola. Autonomia. 	<ul style="list-style-type: none"> -“ mudou de ideia” -“ ele não falava com ninguém e muito menos cumprimentava.” -“ já cumprimenta alunos de outras turmas” -“ muito mais sociável” -“ vai sempre almoçar ao café com o avô.” -“ o Rui está a ficar mais sociável, mais interventivo na sociedade e na escola. A evolução do Rui está a ser muito lenta mas também muito eficaz” 	1 1 1 1 1 1	6	
	<ul style="list-style-type: none"> Ocupação dos tempos livres, hábitos detectados. 	<ul style="list-style-type: none"> -“ não estuda” -“ interessa-se muito pela calculadora gráfica” -“ faz jogos com a máquina” -[joga]“ Nintendo DS” -[amizades]“ o seu cão”. 	1 1 1 1 1	5	
<ul style="list-style-type: none"> Interacção com os pares 	<ul style="list-style-type: none"> Progressão na relação turma /aluno 	<ul style="list-style-type: none"> - “íamos falando da ida à Serra” - [força com que atirava as bolas de neve], “nós dissemos-lhe e ele conteve-se um pouco” -[medicamentos]“bastava fazer um sinal com a mão e ele lembrava-se e ia logo tomá-los. 	1 1 1	3	8
	<ul style="list-style-type: none"> Progressão na relação aluno/turma 	<ul style="list-style-type: none"> - “atirava as bolas de neve” - “já nos cumprimenta e já dá um beijinho às raparigas” -“ fez as nossas “caricaturas e mostrou-as à turma” -“ tem muita confiança em nós” -“ objectivo dos desenhos não era “ gozar” connosco mas sim mostrar a confiança que tem por nós.” 	1 1 1 1 1	5	

Apêndice 34

Categorias	Subcategorias	Unidades de registo	Frequência das unidades de registo na		
			Unid de reg	Subcategoria	Categoria
<ul style="list-style-type: none"> Estratégias a implementar 	<ul style="list-style-type: none"> Levantamento de objectivos a atingir e estratégias possíveis para actuação 	<ul style="list-style-type: none"> - “Não temos pressa de fazer melhorias porque sabemos que estas mudanças não ocorrem de um dia para o outro. Sem pressas nem pressões.” - “por vezes é necessário andar dois passos atrás para andar um para a frente.” - “tentarmos que ele vá sozinho da escola para o café onde almoça. E vice versa... acompanhando-o até lá para ele se habituar a ir sem o avô” - “ganhe ainda mais confiança”. - “almoçar com ele sozinho ao refeitório ou ao café” 	<p>1</p> <p>1</p> <p>1</p> <p>1</p> <p>1</p>	5	5
<ul style="list-style-type: none"> Dados complementares 		<ul style="list-style-type: none"> - “apresentações são sempre muito expressivas.” - “fá-las de improviso.” - “Ele não estuda em casa nem descansa na escola.” - “trabalho é trabalho e descanso é descanso.” 	<p>1</p> <p>1</p> <p>1</p> <p>1</p>	4	4

Apêndice 14 - Roteiro de Actividades 10/ Sessão 10

Contexto: Escola






Data: Semana de 20 a 24 de Abril 2009 – Ficha 3.2

Objectivo	Actividade	Intervenientes
Dar um beijo na face da colega que o cumprimenta.	1 Quando chegar à escola diga “Bom dia” e seguidamente afirme “vou cumprimentar-vos”. 2 Comece por dar um beijo em cada face, em cada colega presente e ao Rui também. 3 Peça-lhe para que ele retribua o seu beijinho agindo da mesma forma. 4 Diga no final do cumprimento, “gosto de vos cumprimentar”. 5 Elogie-lhe cada vez que der o beijinho. 6 Incentive-o a continuar a cumprimentar as colegas.	Alunos colaboradores

Quando: Pela manhã, quando o vir pela primeira vez nesse dia.

Tempo: 1 vez por dia.

Registo:

segunda-feira	terça-feira	quarta-feira	quinta-feira	sexta-feira
				

Legenda:



- Não conseguiu



- Com ajuda



- Conseguiu

Síntese Reflexiva:

Durante a semana o aluno apenas tocava a sua face na face das colegas. Ele não dava sinais de que estava a dar um beijo. Para o final da semana pareceu, a alguns alunos, que ele já emitia o barulho de um beijo, quando as colegas diziam “vá lá, não estou a sentir o teu beijo, dá-me outro”, apenas estavam a ser mais exigentes com ele, pois reconheciam que ele já estava bastante melhor a esse nível.

Considerámos então que o aluno atingiu o objectivo, mas com ajuda.

Esta actividade, tal como o aperto de mão aos rapazes, ficou para ser repetida até ao final do ano lectivo, com o objectivo do aluno criar o hábito deste tipo de cumprimento, na sua vida diária.

Não iria haver mais fichas com esta actividade, apenas ficou decidido que os alunos cumprimentavam o Rui da mesma forma que cumprimentavam os outros colegas.

Apêndice 14 - Roteiro de Actividades 11/ Sessão 11

Contexto: Arredores da Escola





Data: Semana de 20 a 24 de Abril 2009 – Ficha 4.1

Objectivo	Actividade	Intervenientes
Ir sozinho desde o carro até à escola	<ol style="list-style-type: none"> 1 Passe pelo carro onde está o Rui e pergunte-lhe se quer juntar-se a si no caminho para a escola. 2 Durante o caminho fale com ele e explique-lhe porque é que é muito acessível chegar à escola. 3 Diga-lhe que pode ir sempre pelo passeio. 4 No dia seguinte chame-o de forma que, para ir ter consigo tenha que andar metade do caminho sozinho. 5 No outro dia chame-o do mesmo sítio, mas enquanto ele se dirige a si vá caminhando, lentamente, na direcção do portão da escola, assim ele fará a maior parte do caminho sozinho, mas cada vez mais próximo de si. 6 Repita este procedimento até que o Rui seja capaz de fazer todo o caminho sozinho e espere-o no portão da escola. 7 Elogie-lhe cada vez que o vir a andar sozinho na rua [durante o percurso entre o carro e o portão da escola]. 8 Incentive-o a continuar a fazer esses caminhos. 9 Coloque esta deslocação em forma de desafio. 	Alunos colaboradores e Encarregado de educação

Quando: De manhã quando chega à escola e quando vem do almoço.

Tempo: 1 ou 2 vezes por dia.

Registo:

segunda-feira	terça-feira	quarta-feira	quinta-feira	sexta-feira
				

Legenda:



- Não conseguiu



- Com ajuda



- Conseguiu

Síntese Reflexiva: O aluno, inicialmente, apresentou resistências, mas como alguns colegas (D e F) passavam ao lado do carro e perguntavam se ele queria junta-se a eles, no caminho para a escola. Assim, o Rui saía do carro do avô e dirigia-se para a escola acompanhado pelos colegas durante todo o caminho.

Na medida em que ele se dirigia a pé o desafio tornou-se mais fácil de concretizar. Bastava chamá-lo de perto, depois de mais longe e a estratégia funcionou com naturalidade.

O aluno começou a percorrer a pé esse caminho, sozinho (mas sob o olhar do avô), sem qualquer dificuldade.

Apêndice 14 - Roteiro de Actividades 12/ Sessão 12

Contexto: Arredores da Escola

Data: Semana de 27 a 30 de Abril de 2009 – Ficha 4.2

Objectivo	Actividade	Intervenientes
Ir sozinho desde o portão da escola até ao carro.	<p>1 Ao sair da escola acompanhe o Rui até ao carro.</p> <p>2 Durante o caminho fale com ele e explique-lhe porque é que é muito fácil ir até ao carro, basta fazer o caminho inverso ao que fizeram de manhã.</p> <p>3 Diga-lhe que pode ir sempre pelo passeio. O carro encontrava-se sempre estacionado perto do passeio.</p> <p>4 No dia seguinte acompanhe-o até metade do caminho depois pergunte se ele está a ver o carro. Se responder afirmativamente diga que vai mudar de direcção e deixe-o fazer sozinho o resto do caminho, contudo certifique-se que ele chegou bem.</p> <p>5 No outro dia acompanhe-o desde a sala até ao portão da escola, depois pergunte-lhe onde está o carro e se consegue ir lá ter sozinho, assim, proporciona que ele faça todo o caminho sozinho. Certifique-se que ele chegou bem.</p> <p>6 Repita este procedimento.</p> <p>7 Elogie-lhe cada vez que o vir a andar sozinho na rua.</p> <p>8 Incentive-o a continuar a fazer caminhadas sozinho.</p> <p>9 Coloque esta deslocação em forma de desafio.</p>	Alunos colaboradores

Quando: À saída das aulas, no final do dia.

Tempo: 1 vez por dia.

Registo:

segunda-feira	terça-feira	quarta-feira	quinta-feira	sexta-feira
				

Legenda:



- Não conseguiu



- Com ajuda



- Conseguiu

Síntese Reflexiva:

Como o avô estava dentro do carro, o aluno sentia uma certa segurança, estava alguém à sua espera. Tornou-se assim mais fácil concretizar este objectivo, o aluno foi cooperante e cedeu aos desafios propostos pelos alunos. Segundo D o Rui também não quis “dar parte de fraco”. O objectivo foi superado.

Apêndice 14 - Roteiro de Actividades 13/ Sessão 13

Contexto: Arredores da Escola

Data: Semana de 4 a 8 de Maio e 2009 – Ficha 4.3

Objectivo	Actividade	Intervenientes
Ir na companhia dos colegas desde a escola até ao café onde costuma almoçar com o avô.	1 Ao sair da escola acompanhe o Rui até ao café. 2 Durante o caminho fale com ele e explique-lhe porque é que é muito fácil ir a pé até ao café. 3 Ensine-lhe o caminho. 4 Diga-lhe que pode ir sempre pelo passeio. 5 Alerta-o para os cuidados a ter quando se atravessa uma estrada e diga-lhe que deverá usar as passadeiras. 6 Elogie-lhe cada vez que o vir a andar sozinho na rua. 7 Incentive-o a continuar a fazer caminhadas sozinho. 8 Coloque esta deslocação em forma de desafio.	Alunos colaboradores

Contexto: Arredores da Escola

Quando: Na hora do almoço

Tempo: 1 vez por dia.

Registo:

segunda-feira	terça-feira	quarta-feira	quinta-feira	sexta-feira
				

Legenda:



- Não conseguiu



- Com ajuda



- Conseguiu

Síntese Reflexiva:

O aluno, inicialmente, apresentava resistência a andar na rua contudo, como vai acompanhado deixa-se ir com o grupo.

Ao longo da semana o Rui andou sempre acompanhado no caminho para o café. Foi-se habituando a percorrer a pé o caminho até ao café onde almoçava com o avô. O Avô já lá estava à sua espera ou iria lá ter com ele.

Quanto ao facto do aluno ter de atravessar uma estrada, não era caso de alarme, o aluno sabia como fazer, apenas não gostava de fazê-lo e por isso evitava.

Como todo o trajecto era feito em grupo, não surgiu qualquer problema. O aluno acompanhava os colegas sem dar parte de “fraco”.

A semana decorreu sem incidentes, o aluno correspondeu ao desafio.

Apêndice 14 - Roteiro de Actividades 14/ Sessão 14

Contexto: Arredores da Escola



Data: Semana de 11 a 15 de Maio de 2009 – Ficha 4.4

Objectivo	Actividade	Intervenientes
Ir na companhia dos colegas nos primeiros dois terços do caminho entre a escola e o café, onde costuma almoçar com o avô, e no resto do caminho ir autonomamente.	<ol style="list-style-type: none"> 1 Ao sair da escola acompanhe o Rui até andar dois terços do percurso entre a escola e o café. 2 Durante o caminho fale com ele e explique-lhe os cuidados que costuma ter quando atravessa a estrada. Expresse claramente o que ele deverá fazer, repetindo o que disse anteriormente. 3 Quando chegar ao final dos dois terços do percurso pergunte-lhe se está a ver o café e se é capaz de ir até lá sozinho. 4 Recorde-o que o avô está lá dentro à sua espera. 5 Certifique-se que ele chegou bem. 6 Elogie-lhe cada vez que o vir a andar sozinho na rua. 7 Incentive-o a continuar a fazer caminhadas sozinho. Diga que mesmo que não esteja ao seu lado, que o acompanha com o olhar. 8 Coloque esta deslocação em forma de desafio. 	Alunos colaboradores

Quando: Na hora do almoço

Tempo: 1 vez por dia.

Registo:

segunda-feira	terça-feira	quarta-feira	quinta-feira	sexta-feira
				

Legenda:



- Não conseguiu



- Com ajuda



- Conseguiu

Síntese Reflexiva:

O aluno inicialmente apresentava resistência a andar sozinho na rua, contudo, como ia acompanhado pelos colegas a maior parte do tempo deixou-se ir com o grupo. Quando terminou os dois terços do caminho ficou parado, junto dos colegas, sem dizer nada e por essa razão os colegas foram até ao café no primeiro dia.

Nos outros dias da semana o Rui, embora acompanhado durante uma parte do caminho, foi-se habituando a percorrer a pé o caminho que faltava, até ao café, onde almoçava com o avô. O Avô já lá estava à sua espera e por vezes vinha à porta para o observar a dirigir-se até ao café.

A semana decorreu sem incidentes, o aluno correspondeu ao desafio pelo que passamos ao objectivo seguinte.

Os colegas referiram que o que mais ajudou o Rui a fazer o resto do caminho sozinho foi o incentivo que recebeu dos colegas, mas também o facto de “não querer dar parte de fraco”. A melhor estratégia tinha sido o desafio.

Cada vez que chegava ao café nunca olhava para trás, entrava logo.

Apêndice 14 - Roteiro de Actividades 15/ Sessão 15

Contexto: Arredores da Escola

Data: Semana de 18 a 22 de Maio 2009 – Ficha 4.5

Objectivo	Actividade	Intervenientes
Ir na companhia dos colegas no primeiro terços do caminho entre a escola e o café, onde costuma almoçar com o avô, e no resto do caminho ir autonomamente	<ol style="list-style-type: none"> 1 Ao sair da escola acompanhe o Rui até andar um terço do percurso entre a escola e o café. 2 Durante o caminho fale com ele e explique-lhe os cuidados a ter quando atravessar a estrada. 3 Quando chegar ao final dessa parte do percurso pergunte-lhe se está a ver o caminho que vai fazer até chegar ao café e se é capaz de ir até lá sozinho. 4 Aponte o caminho que ele irá fazer. 5 Recorde-o que o avô está lá dentro à sua espera. 6 Certifique-se que ele chegou bem. 7 Elogie-lhe cada vez que o vir a andar sozinho na rua. 8 Incentive-o a continuar a fazer caminhadas sozinho. 9 Coloque esta deslocação em forma de desafio 	Alunos colaboradores

Quando: Na hora do almoço

Tempo: 1 vez por dia.

Registo:

segunda-feira	terça-feira	quarta-feira	quinta-feira	sexta-feira
				

Legenda:



- Não conseguiu



- Com ajuda



- Conseguiu

Síntese Reflexiva:

O aluno inicialmente apresentava sempre resistência a andar na rua, contudo, como vai acompanhado deixa-se ir com o grupo.

Ao longo da semana o Rui, embora acompanhado durante uma parte do caminho, foi-se habituando a percorrer a pé o caminho até ao café onde almoça com o avô. O Avô já lá está à sua espera ou irá lá ter com ele.

A semana decorreu sem incidentes, o aluno correspondeu ao desafio pelo que passamos ao objectivo seguinte.

Apêndice 14 - Roteiro de Actividades 16/ Sessão 16

Contexto: Arredores da Escola

Data: Semana de 25 a 29 de Maio 2009 – Ficha 4.6

Objectivo	Actividade	Intervenientes
Ir sozinho desde a escola até ao café.	1 Ao sair da sala de aula acompanhe o Rui até ao portão da escola. 2 Durante esse caminho fale com ele e recorde-lhe os cuidados a ter quando atravessar a estrada. 3 Pergunte-lhe se já sabe qual o caminho que vai fazer até chegar ao café e se é capaz de ir até lá sozinho. 4 Recorde-o que o avô está lá dentro à sua espera. 5 Certifique-se que ele chegou bem. 6 Elogie-lhe cada vez que o vir a andar sozinho na rua. 7 Incentive-o a continuar a fazer caminhadas sozinho. 8 Coloque esta deslocação em forma de desafio.	Alunos colaboradores

Quando: Na hora do almoço

Tempo: 1 vez por dia.

Registo:

segunda-feira	terça-feira	quarta-feira	quinta-feira	sexta-feira
				

Legenda:



- Não conseguiu



- Com ajuda



- Conseguiu

Síntese Reflexiva:

O aluno inicialmente apresenta resistência a andar sozinho na rua, contudo, como vai acompanhado até ao portão (sem precisar porque dentro da escola o aluno é autónomo) é desafiado pelos colegas e ao mesmo tempo, estes, voltam a repetir os procedimentos e transmitem um bom incentivo para que este vá lá ter [como o avô já lá está e é quem paga o almoço vale a pena ir ter com ele]

Ao longo da semana o Rui foi-se habituando a percorrer a pé o caminho até ao café onde almoça com o avô. O Avô já lá estava à sua espera ou iria lá ter com ele.

A semana decorreu sem incidentes, o aluno correspondeu ao desafio, pelo que passamos ao objectivo seguinte que seria regressar do café também sozinho.

Apêndice 14 - Roteiro de Actividades 18/ Sessão 18

Contexto: Café/ Snack-bar.


Data: Semanas de 18 a 22 de Maio 2009 – Ficha 5.1

Objectivo	Actividade	Intervenientes
Fazer um pagamento no café.	<ol style="list-style-type: none"> 1 Quando o Rui se dirigir ao café e consumir algum alimento desafie-o a fazer o pagamento do que consumiu. 2 Diga que sabe que ele tem dinheiro com ele, logo pode pagar x euros. (Mencione aqui o preço) 3 Pergunte-lhe que moedas têm. 4 Peça-lhe o dinheiro da seguinte forma: primeiro refira os euros e depois acrescente os cêntimos, ex. são 5 euros mais 20 cêntimos. 5 Refira que se não tiver trocado que lhe dará o troco logo de seguida. 6 Qualquer que seja a reacção do Rui aceite-a. Se pagar o que consumiu valorize a acção e se não pagar nesse momento refira que ficam amigos como sempre. 7 Convidá-lo para pagar o que consome e nesse momento, oferecer a sua ajuda, em vez de esperar que seja o avô a pagar, mais tarde. 8 Elogie-lhe o esforço e a acção de pagar o que consome. 9 Apresente-se com boa disposição e alegre durante todo o processo 	Dono do café senhor João [nome fictício]

Quando: Nos momentos em que consumir no café.

Tempo: 1 vez por dia.

Registo:

segunda-feira	terça-feira	quarta-feira	quinta-feira	sexta-feira
				

Legenda:



- Não conseguiu



- Com ajuda



- Conseguiu

Síntese Reflexiva:

O aluno evita sempre fazer pagamentos. Contudo, sabe que conhece o dinheiro e faz bem os trocos.

O facto dele não querer pagar é para o dono do café um mistério.

Como mandava sempre o avô pagar a conta, era necessário aproveitar um momento em que ele não estivesse acompanhado pelo avô, ou então, ser o senhor João a adiantar-se e desafiá-lo a pagar a conta. O senhor do café ficou com atenção a essa situação, num momento em que terminasse de comer iria proferir uma frase nesse sentido.

Essa situação não ocorreu durante esta semana.

Apêndice 14 - Roteiro de Actividades 19/ Sessão 19

Contexto: Café/ Snack-bar.

Data: Semana de 25 a 29 de Maio 2009 – Ficha 5.2

Objectivo	Actividade	Intervenientes
Fazer um pagamento no café.	<ol style="list-style-type: none"> 1 Quando o Rui se dirigir ao café e consumir algum alimento desafie-o a fazer o pagamento do que consumiu. 2 Mencione o preço do alimento que consumir 3 Refira que se não tiver trocado dar-lhe-á o troco logo de seguida. 4 Qualquer que seja a reacção do Rui aceite-a. Se pagar o que consumiu valorize a acção e se não pagar nesse momento refira que pagar o que se deve ajuda a ser mais autónomo. 5 Convidá-lo para pagar o que consome e nesse momento, oferecer a sua ajuda, em vez de esperar que seja o avô a pagar, mais tarde. 6 Elogie-lhe o esforço e a acção de pagar o que consome. 7 Apresente-se com boa disposição e alegre durante todo o processo. 	Dono do café senhor João [nome fictício]

Quando: Nos momentos em que consumir no café.

Tempo: 1 vez por dia.

Registo:

segunda-feira	terça-feira	quarta-feira	quinta-feira	sexta-feira
				

Legenda:



- Não conseguiu



- Com ajuda



- Conseguiu

Síntese Reflexiva:

O senhor do café continuava em busca de uma oportunidade para poder fazer conversa com ele sobre esse assunto. Como o avô estava sempre perto dele e apressava-se a pagar não houve oportunidade para o desafiar durante esta semana.

Apêndice 15 - Matriz Sociométrica de Escolhas. Segunda Aplicação.

		4	5	8	10	11	12	13	16	17	21	1	2	3	6	7	9	14	15	18	19	20	N.º de escolhas	N.º de indivíduos escolhidos
Sexo masculino	4		100			002	003		320	211									030				9	6
	5	003				320		111	030	002											200		9	6
	8		020		301	003				002									110	230			9	6
	10	001	010	320							002			003	100						230		9	7
	11							333	111	222													9	3
	12					001		300	233	022										110			9	5
	13		223			331							112										9	3
	16			320		111		233		002													9	4
	17	001		100		212		030	323														9	5
21																								
Sexo feminino	1																323		132		211		9	3
	2		311				002	100	030			003							220				9	6
	3		221	033						302													9	4
	6		020											133			211				302		9	4
	7																							
	9											302			223				030		111		9	4
	14		300	030							221				003						112		9	5
	15		010	220									101	030			303					002	9	6
	18			222							330				003			111					9	4
	19										222		333					111					9	3
	20		330																022	203	111		9	4
Totais por Critério		003	683	562	101	446	002	543	464	669		314	121	114	321		434	111	362	542	535	000		88
Totais combinados		3	17	13	2	14	2	12	14	21		8	4	6	6		11	3	11	11	13	0	171	
N.º de indivíduos por quem cada um é escolhido		3	10	7	1	7	2	6	7	10		4	2	4	3		4	1	6	5	6	0		88

Apêndice 16 - Matriz Sociométrica de Rejeições. Segunda Aplicação.

		4	5	8	10	11	12	13	16	17	21	1	2	3	6	7	9	14	15	18	19	20	N.º de escolhas	N.º de indivíduos escolhidos	
Sexo masculino	4				111																		3	1	
	5				100												001		010				3	3	
	8						110														001		3	2	
	10	100				001	010																3	3	
	11				010												101						3	2	
	12													111									3	1	
	13													011						100			3	2	
	16		010														101						3	2	
	17						110															001	3	2	
21																									
Sexo feminino	1						111																3	1	
	2				011								100										3	2	
	3								111														3	1	
	6					100	010		001														3	3	
	7																								
	9						111																3	1	
	14	010					100														001		3	3	
	15						111																3	1	
	18																					111	3	1	
	19					010	100		001														3	3	
	20				010													001	100				3	3	
Totais por Critério	110	010	000	242	111	773	000	113	000	000	000	222	000	203	001	110	100	114	000						37
Totais combinados	2	1	0	8	3	17	0	5	0	0	0	6	0	5	1	2	1	6	0	57					
N.º de indivíduos por quem cada um é rejeitado	2	1	0	5	3	9	0	3	0	0	0	3	0	3	1	2	1	4	0						37

Apêndice 17 - Matriz Sociométrica de Escolhas/Reciprocidades. Segunda Aplicação.

		4	5	8	10	11	12	13	16	17	21	1	2	3	6	7	9	14	15	18	19	20	N.º de escolhas	N.º de indivíduos escolhidos
Sexo masculino	4		100			002	003		320	211									030				9	6
	5	003				320		111	030	002											200		9	6
	8		020		301	003				002									110	230			9	6
	10	001	010	320							002			003	100					230			9	7
	11								333	111	222												9	3
	12					001			300	233	022										110		9	5
	13		223			331							112										9	3
	16			320		111			233		002												9	4
	17	001		100		212			030	323													9	5
21																								
Sexo feminino	1															323		132		211		9	3	
	2		311				002	100	030		003								220				9	6
	3		221	033						302													9	4
	6		020												133							302	9	4
	7																							
	9												302							030		111	9	4
	14		300	030							221												9	5
	15		010	220									101	030				303			112	002	9	6
	18			222											003								9	4
	19																	111					9	3
	20		330										333										9	4
Totais por Critério		003	683	562	101	446	002	543	464	669		314	121	114	321		434	111	362	542	535	000		88
Totais combinados		3	17	13	2	14	2	12	14	21		8	4	6	6		11	3	11	11	13	0	171	
N.º de indivíduos por quem cada um é escolhido		3	10	7	1	7	2	6	7	10		4	2	4	3		4	1	6	5	6	0		88

↔ Reciprocidades Fracas
 ↔ Reciprocidades Fortes

Apêndice 18 - Cálculos para o Sociograma de Escolhas. Segunda Aplicação.

1º PASSO	Número de alunos → N	N = 19
2º PASSO	Número total de escolhas → TE	TE = 171
3º PASSO	Média → $M = \frac{TE}{N}$	$M = \frac{171}{19} = 9$
4º PASSO	Probabilidade que cada um tem de ser escolhido → $P = \frac{M}{C.(N-1)}$	$P = \frac{9}{3.(19-1)} = 0.17$
5º PASSO	Probabilidade que cada um tem de não ser escolhido → Q P + Q = 1 logo Q = 1 - P	Q = 1 - 0.17 = 0.83
6º PASSO	Desvio Padrão → σ sendo $\sigma = \sqrt{c(N - \overline{P.Q})}$	$\sigma = \sqrt{3.(19 -) \times 1,17 \times 1,83} = 2,76$
7º PASSO	Grau de obliquidade da curva → @ sendo $@ = \frac{Q - P}{\sigma}$	$@ = \frac{0,83 - 1,17}{2,76} = 0.24$
8º PASSO	Valores na tabela de Salvosa dependem de @ T = + 1.70 T' = - 1.59	
9º PASSO	Limite superior → LS sendo $LS = M + T \times \sigma$	$LS = 9 + 1.70 \times 2.76$ = 9 + 4.69 = 13.69
10º PASSO	Limite inferior → LI sendo $LI = M + T' \times \sigma$	$LI = 9 + (- 1.59) \times 2.76$ = 9 - 4.39 = 4.61

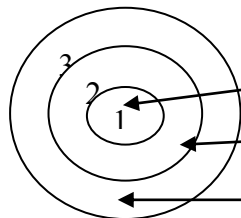
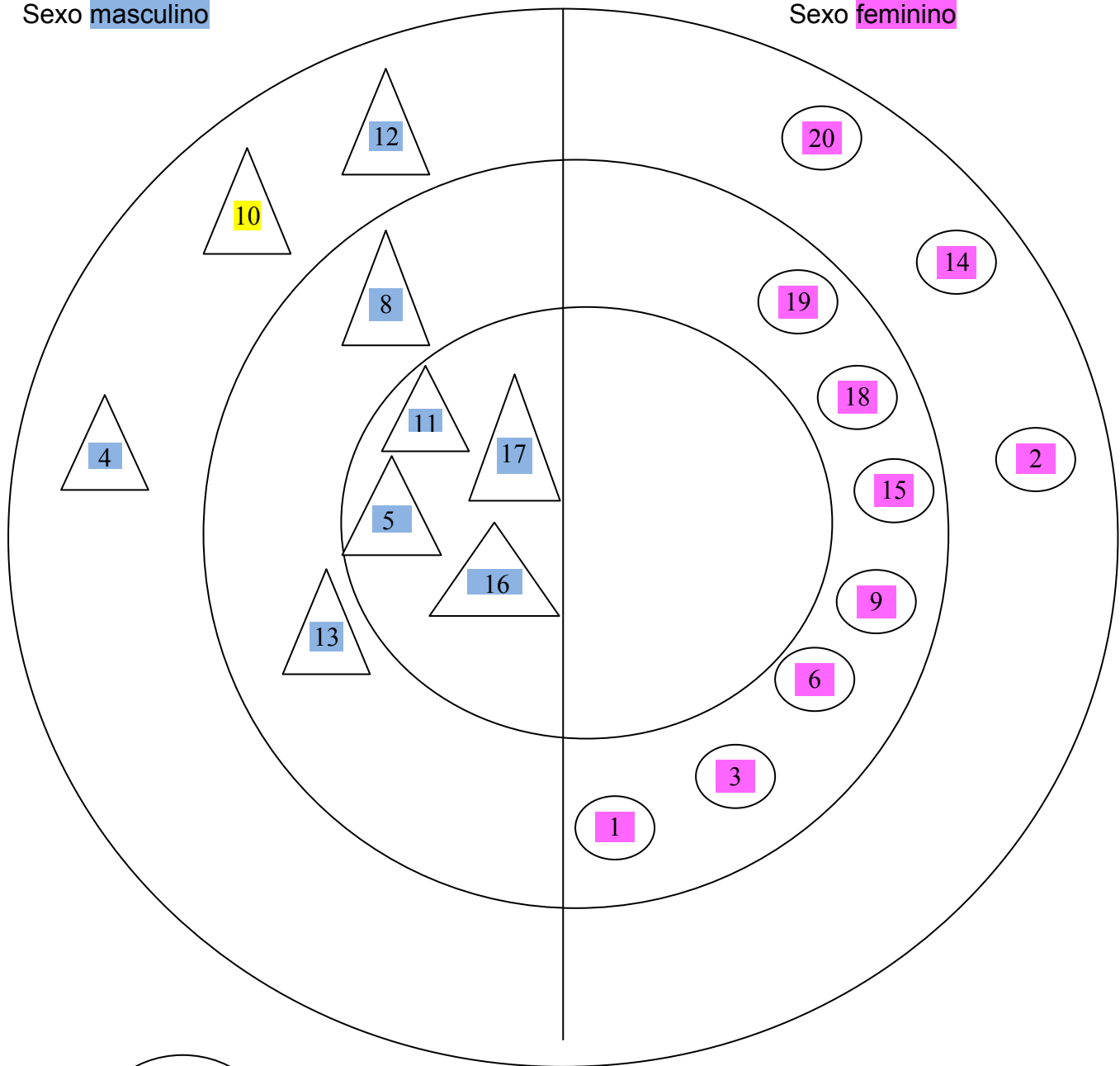
Apêndice 19 - Cálculos para o Sociograma de Rejeições. Segunda Aplicação.

1º PASSO	Número de alunos \rightarrow N	N = 19
2º PASSO	Número total de escolhas \rightarrow TE	TE = 57
3º PASSO	Média $\rightarrow M = \frac{TE}{N}$	$M = \frac{57}{19} = 3$
4º PASSO	Probabilidade que cada um tem de ser rejeitado $\rightarrow P = \frac{M}{C.(N-1)}$	$P = \frac{3}{3(19-)} = 0.06$
5º PASSO	Probabilidade que cada um tem de não ser rejeitado $\rightarrow Q$ P + Q = 1 logo Q = 1 - P	Q = 1 - 0.06 = 0.94
6º PASSO	Desvio Padrão $\rightarrow \sigma$ sendo $\sigma = \sqrt{c(N-1)P.Q}$	$\sigma = \sqrt{3.(19-)} \times 0,06 \times 0,94 = 1,75$
7º PASSO	Grau de obliquidade da curva $\rightarrow @$ sendo $@ = \frac{Q-P}{\sigma}$	$@ = \frac{0,94 - 0,06}{1,75} = 0.5$
8º PASSO	Valores na tabela de Salvosa dependem de @ $\begin{matrix} \nearrow T = +1,77 \\ \searrow T' = -1,49 \end{matrix}$	
9º PASSO	Limite superior \rightarrow LS sendo $LS = M + T \times \sigma$	$LS = 3 + 1,77 \times 1,75$ = 3 + 3,10 = 6,10
10º PASSO	Limite inferior \rightarrow LI sendo $LI = M + T' \times \sigma$	$LI = 3 + (-1,49) \times 1,75$ = 3 - 2,61 = 0,39

Apêndice 20 - Sociograma em Alvo de Escolhas/Turma. Segunda Aplicação.

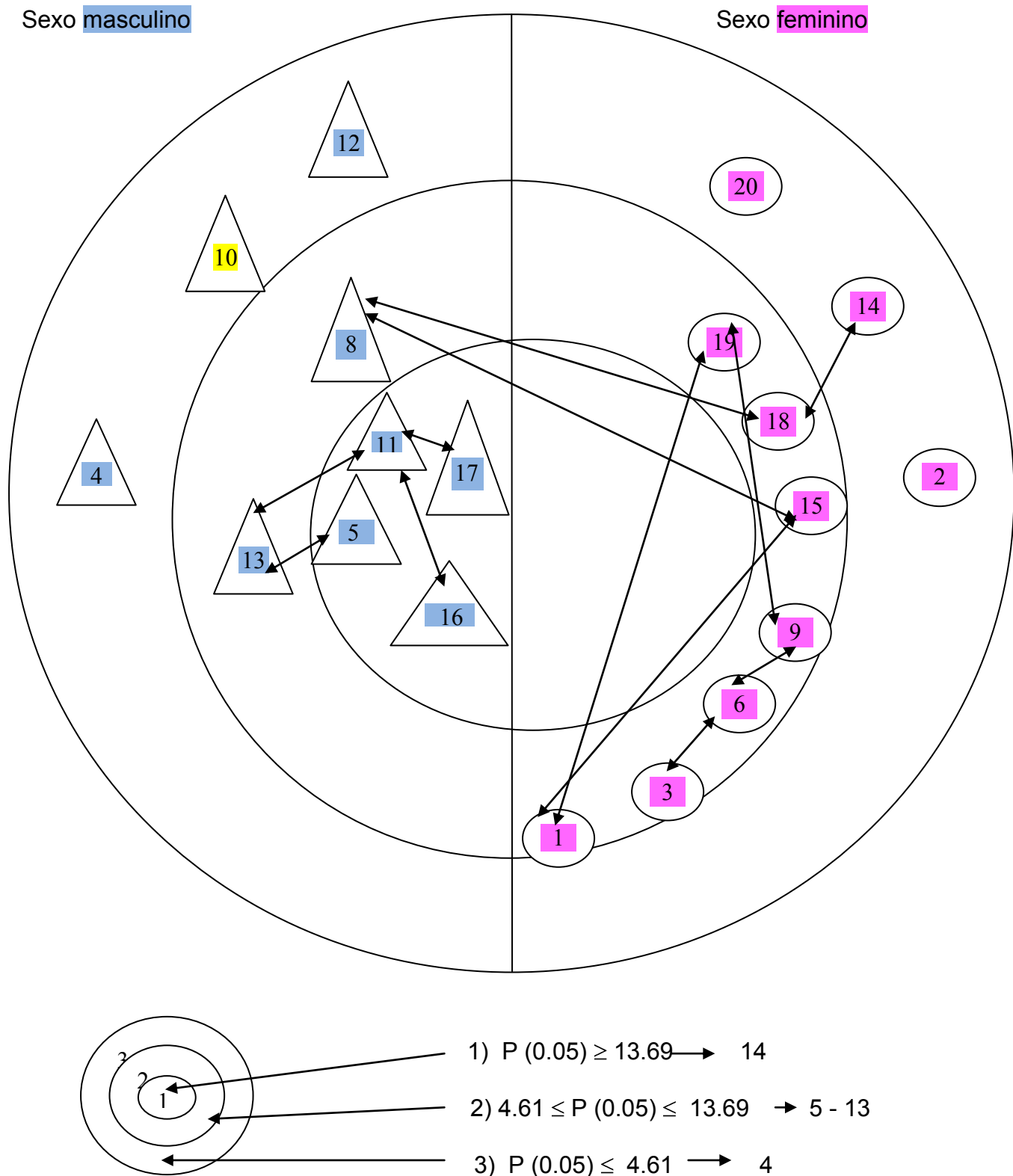
Sexo **masculino**

Sexo **feminino**

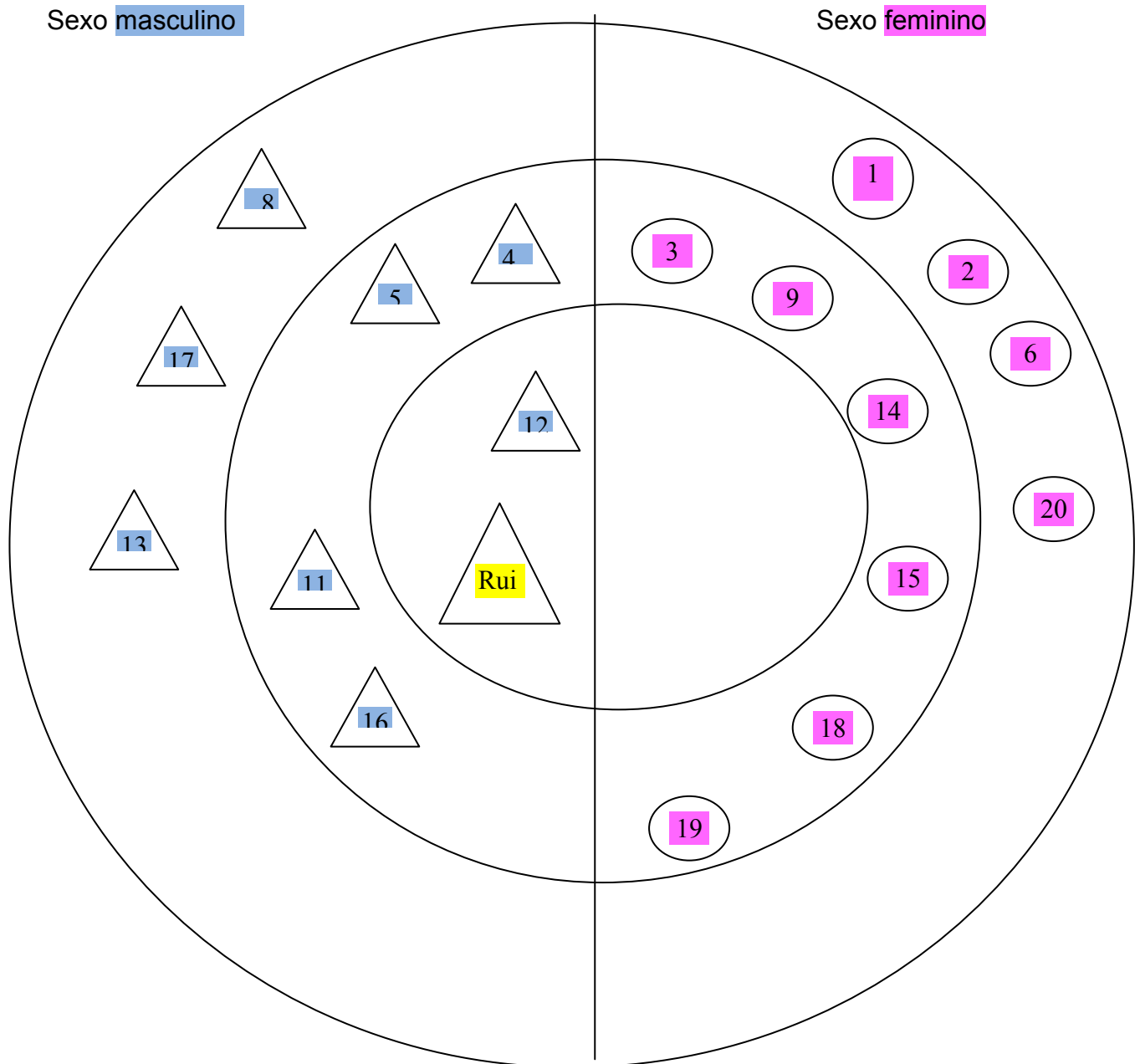


- 1) $P(0.05) \geq 13.69 \rightarrow 14$
- 2) $4.61 \leq P(0.05) \leq 13.69 \rightarrow 5 - 13$
- 3) $P(0.05) \leq 4.61 \rightarrow 4$

Apêndice 21 - Sociograma em Alvo de Escolhas/Reciprocidades/Turma. Segunda Aplicação.



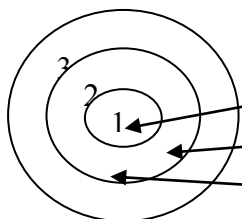
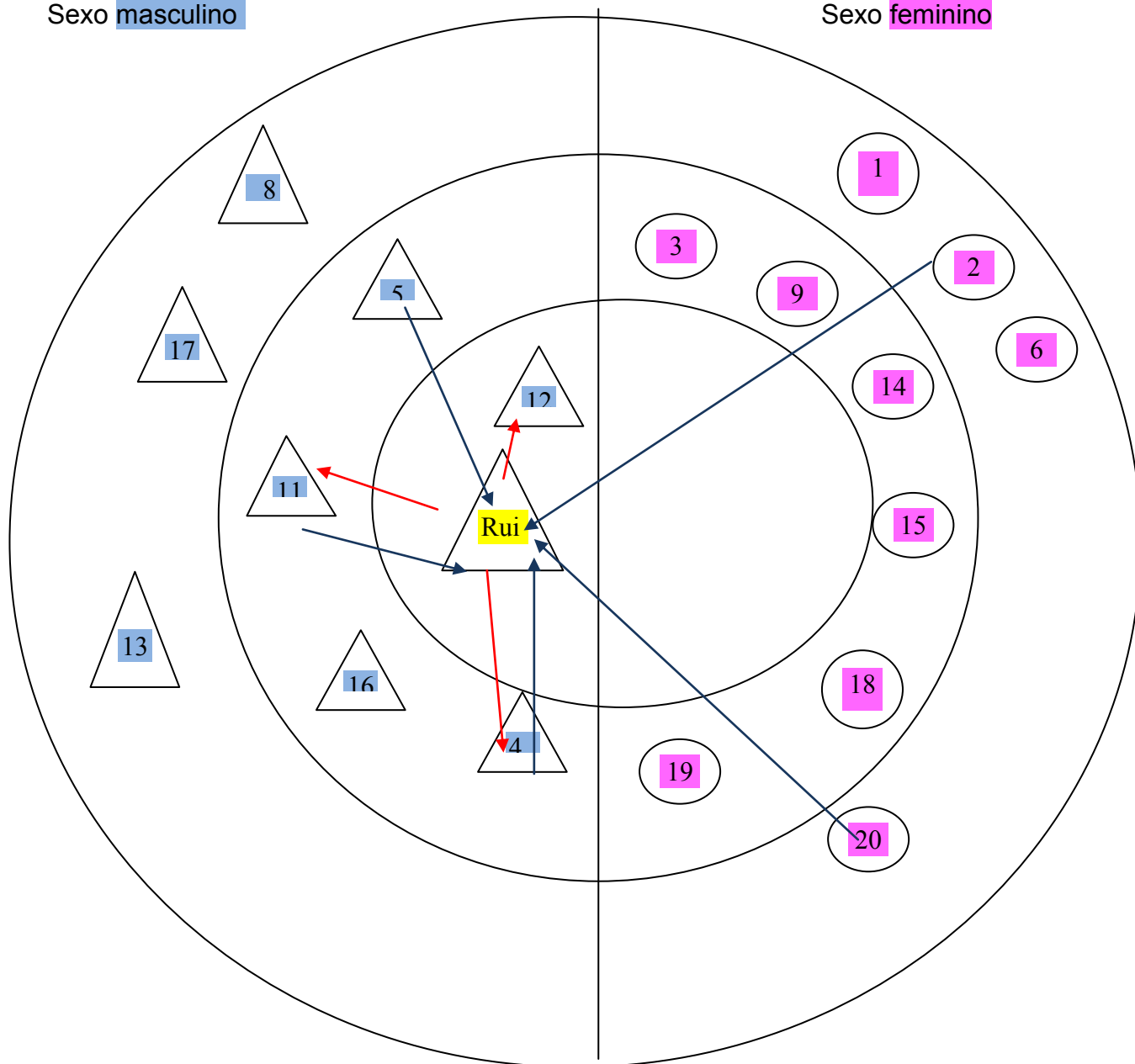
Apêndice 22 – Sociograma em Alvo de Rejeições / Turma . Segunda Aplicação.



Apêndice 23 - Sociograma em Alvo –Individual do Aluno nº10 / Rejeições. Segunda Aplicação.

Sexo masculino

Sexo feminino



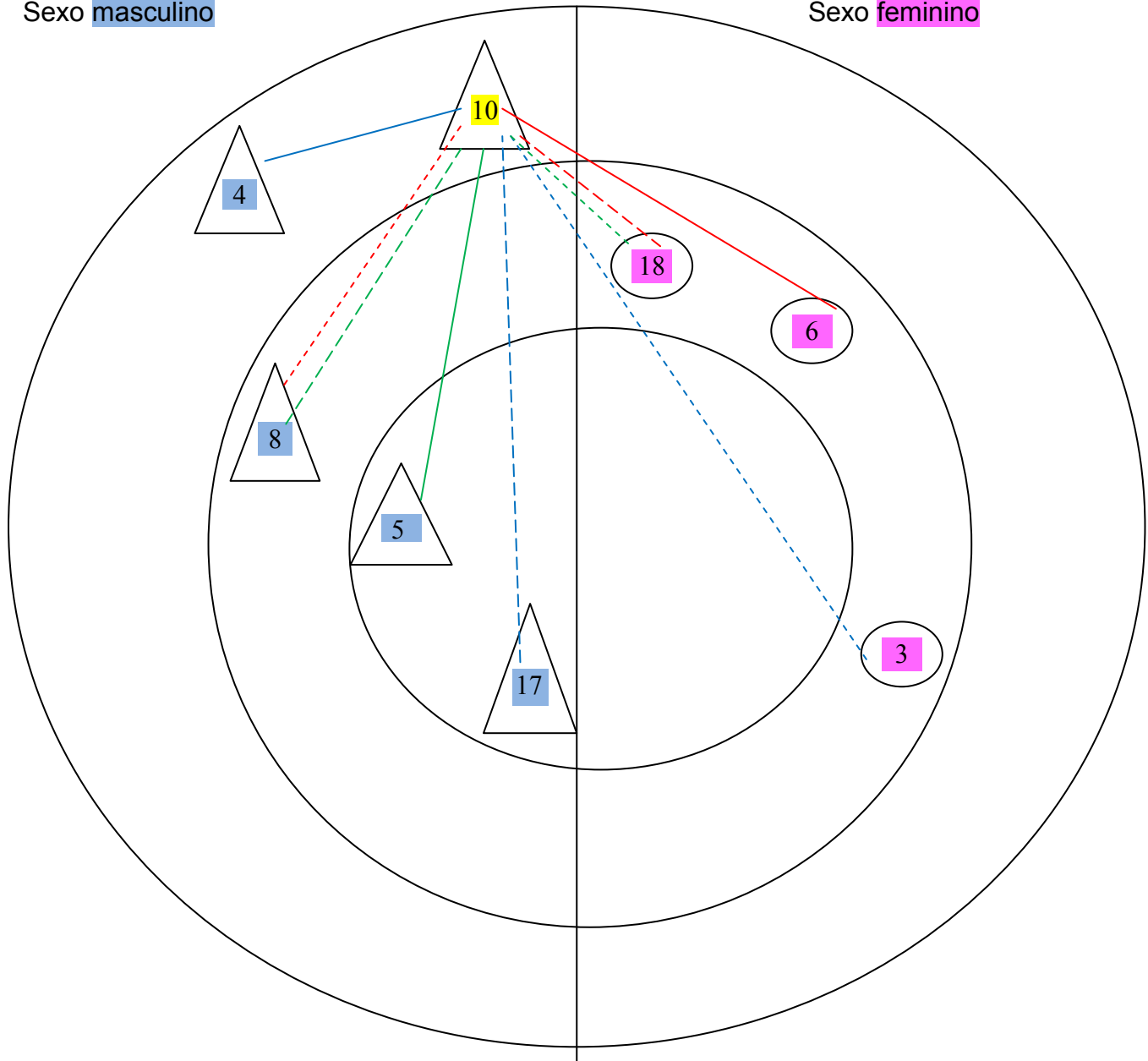
- 1) $P(0.05) \geq 6.10 \rightarrow 7$
- 2) $0.39 \leq P(0.05) \leq 6.10 \rightarrow 1-6$
- 3) $P(0.05) \leq 0.39 \rightarrow 0$

o nº 10 rejeita o
 o nº 10 foi rejeitado por...

Apêndice 24- Sociograma em Alvo-Individual do Aluno nº10/Escolhas por Critério. Segunda Aplicação.

Sexo **masculino**

Sexo **feminino**



1º Escolha	———	} 1º Critério
2º Escolha	- - - - -	
3º Escolha	· · · · ·	
1º Escolha	———	} 2º Critério
2º Escolha	- - - - -	
3º Escolha	· · · · ·	
1º Escolha	———	} 3º Critério
2º Escolha	- - - - -	
3º Escolha	· · · · ·	

1) $P(0.05) \geq 13.69 \rightarrow 14$

2) $4.61 \leq P(0.05) \leq 13.69 \rightarrow 5 - 13$

3) $P(0.05) \leq 4.61 \rightarrow 4$

Apêndice 14 - Roteiro de Actividades 17/ Sessão 17

Contexto: Arredores da Escola





Data: Semana de 1 a 5 de Junho 2009 – Ficha 4.7

Objectivo	Actividade	Intervenientes
Ir sozinho desde o café à escola	<ol style="list-style-type: none"> 1. Quando terminar a refeição pergunte ao Rui se quer ir andando para a escola. 2. Diga-lhe que se é capaz de ir até ao café também será capaz de regressar à escola. 3. Refira que os cuidados a ter são os mesmos e que em 3 minutos estará na escola. 4. Reforce que o único cuidado a ter é no atravessar da estrada mas para isso usa-se as passadeiras. 5. Acompanho-o com o olhar durante a primeira parte do percurso. 6. Elogie-lhe cada vez que o vir a andar sozinho na rua. 7. Incentive-o a continuar a fazer caminhadas sozinho. 8. Coloque esta deslocação em forma de desafio ou aposta. 	Avô do Rui

Quando: Na hora do almoço

Tempo: 1 vez por dia.

Registo:

segunda-feira	terça-feira	quarta-feira	quinta-feira	sexta-feira
				

Legenda:



- Não conseguiu



- Com ajuda



- Conseguiu

Síntese Reflexiva:

Ao longo da semana o Rui não demonstrou problema nenhum em regressar sozinho desde o café até à escola.

Existiram apenas umas resistências iniciais que foram ultrapassadas rapidamente.

Segundo o avô do Rui, o seu educando já anda na rua normalmente e já não necessita da ajuda de ninguém.

Reparámos que de facto o Rui se movia sozinho nos percursos escola - café e café – escola, contudo, o seu movimento ainda era muitíssimo rápido o que revelava, ainda, pouco à vontade durante o percurso.

Apêndice 14 - Roteiro de Actividades 20/ Sessão 20

Contexto: Café/ Snack-bar.

Data: Semana de 1 a 5 de Junho 2009 – Ficha 5.3

Objectivo	Actividade	Intervenientes
Fazer um pagamento no café.	<ol style="list-style-type: none"> 1 Quando o Rui se dirigir ao café e consumir algum alimento desafie-o a fazer o pagamento do que consumiu. 2 Convidá-lo a pagar o que consome nesse momento em vez de esperar que seja o avô a pagar. 3 Mostrar-se disponível para ajudar no que for preciso. 	Dono do café senhor João [nome fictício]

Quando: Nos momentos em que consumir no café.

Tempo: 1 vez por dia.

Registo:

segunda-feira	terça-feira	quarta-feira	quinta-feira	sexta-feira
				Fim das aulas ao 11º ano

Legenda:



- Não conseguiu



- Com ajuda



- Conseguiu

Síntese Reflexiva:

O senhor do café permanecia com atenção a alguma situação que favorecesse a que o Rui pagasse a sua conta.

Assim aconteceu, um dia o senhor João antecipou-se ao pedido do Rui ao avô, para que fosse o avô a pagar, e foi nesse contexto que se conseguiu ver o Rui a fazer um pagamento.

No mês de Junho, no final das aulas, o Rui dirigiu-se sozinho ao café, procurava o avô mas este não estava lá, e pediu um sumo, bebendo-o ao balcão. Nesse dia pagou o sumo que bebeu, após o dono do café lhe dizer, somente, o preço do sumo.

Apêndice 27: Guião da segunda entrevista aos alunos colaboradores (E3)

Tema: Avaliação dos resultados da intervenção na óptica dos alunos colaboradores

Objectivos Gerais:

- Auscultar junto dos alunos colaboradores o nível de evolução do aluno alvo

Entrevistados: Alunos colaboradores A, B, D, E, F, G e H pertencentes à turma do Rui.

Data: 1 / 6 / 09

Estrutura:

Designação dos blocos	Objectivos específicos	Tópicos	Observações
Bloco A Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado	<ul style="list-style-type: none"> • Legitimar a entrevista, • Garantir confidencialidade • Escutar os alunos “colaboradores”. 	<ul style="list-style-type: none"> • Motivos da entrevista • Objectivos: escutar os alunos como actores da intervenção 	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevista semi-directiva, • Usar linguagem apelativa e adaptada ao entrevistado, • Tratar o entrevistado com delicadeza e recebê-lo num local apazível, • Pedir para gravar a entrevista, • Agradecer aos entrevistados a disponibilidade para a realização da entrevista.
Bloco B Evolução do perfil do entrevistado	<ul style="list-style-type: none"> • Verificar se houve mudanças na forma de ser, como pessoa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Mudanças no entrevistado, fruto da participação neste projecto 	<ul style="list-style-type: none"> • Estar atenta às reacções do entrevistado e anotá-las por escrito. • Mostrar disponibilidade e abertura para a compreensão das situações relatadas.
Bloco C Evolução no aluno alvo de estudo	<ul style="list-style-type: none"> • Verificar a evolução do Rui nas áreas de Autonomia e Socialização. 	<ul style="list-style-type: none"> • Situação actual: comportamentos adquiridos e em aquisição relativos à Autonomia e à Socialização. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ouvir atentamente, • Registrar todas as informações, • Revelar interesse, atenção e curiosidade • Ter atenção aos comportamentos não verbais denunciadores de certas reacções ao discurso do entrevistado.
Bloco D Dados complementares	<ul style="list-style-type: none"> • Dar oportunidade ao entrevistado para abordar outros assuntos pertinentes e oportunos, relacionados com o objectivo da entrevista • Agradecer o contributo prestado 	<ul style="list-style-type: none"> • Sugestões de continuidade • Estratégias para a superação das dificuldades detectadas. • Problemas, preocupações, frustrações e vivências. • Agradecimentos 	<ul style="list-style-type: none"> • Mostrar interesse em contribuir para a solução das dificuldades. • Agradecer o contributo e disponibilidade prestados.

Apêndice 28: Guião da entrevista à Directora de Turma

Tema: Avaliação dos resultados da intervenção na óptica da Directora de Turma

Objectivos Gerais:

- Auscultar junto da Directora de Turma o nível de evolução do aluno alvo

Entrevistados: Directora de Turma

Data: 4 / 6 / 09

Estrutura:

Designação dos blocos	Objectivos específicos	Tópicos	Observações
Bloco A Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado	<ul style="list-style-type: none"> • Legitimar a entrevista, • Garantir confidencialidade • Escutar a Directora de Turma. 	<ul style="list-style-type: none"> • Motivos da entrevista • Objectivos: escutar a Directora de Turma por ter sido a professora que acompanhou o percurso escolar dos seus educandos durante dois anos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevista semi-directiva, • Usar linguagem apelativa e adaptada ao entrevistado, • Tratar o entrevistado com delicadeza e recebê-lo num local aprazível, • Pedir para gravar a entrevista, • Agradecer aos entrevistados a disponibilidade para a realização da entrevista.
Bloco B Perfil do entrevistado	<ul style="list-style-type: none"> • Caracterizar o entrevistado 	<ul style="list-style-type: none"> • Breve apresentação do entrevistado, número de anos de serviço, forma de viver a profissão, habilitações académicas e profissionais. 	<ul style="list-style-type: none"> • Estar atenta às reacções do entrevistado e anotá-las por escrito. • Mostrar disponibilidade e abertura para a compreensão das situações relatadas.
Bloco C Evolução no aluno alvo de estudo	<ul style="list-style-type: none"> • Verificar a evolução do Rui nas áreas de Autonomia e Socialização. 	<ul style="list-style-type: none"> • Partindo da situação actual: comportamentos adquiridos e em aquisição relativos à Autonomia e à Socialização. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ouvir atentamente, • Registrar todas as informações, • Revelar interesse, atenção e curiosidade • Ter atenção aos comportamentos não verbais denunciadores de certas reacções ao discurso do entrevistado.
Bloco D Dados complementares	<ul style="list-style-type: none"> • Dar oportunidade ao entrevistado para abordar outros assuntos pertinentes e oportunos, relacionados com o objectivo da entrevista. • Agradecer o contributo prestado. 	<ul style="list-style-type: none"> • Quais os aspectos que seria importante melhorar? • Estratégias de continuidade. • Agradecimentos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Mostrar interesse em contribuir para a solução das dificuldades. • Agradecer o contributo e disponibilidade prestados.

Apêndice 31: Protocolo da segunda entrevista aos alunos

E3

1 de Junho 2009

Entrevistadora:

Gostaria de começar esta entrevista agradecendo mais uma vez a vossa disponibilidade para estar aqui hoje e pedindo a vossa autorização para gravar a entrevista pois assim sei que não vou perder nenhuma das vossas opiniões sobre o balanço do trabalho realizado.

[todos] Risos.

Aproveito para vos pedir novamente para não falarem em simultâneo, já sabem que por um lado poderei não perceber a gravação e por outro torna-se mais agradável se tudo for feito com calma e todos respeitarem a vez de todos.

Começo por perguntar algo sobre vós próprios, gostaria que me dissessem se, fruto da participação neste projecto, notaram ter havido em vós alguma mudança na vossa forma de ser, como pessoa. O que mudou concretamente? Gostam dessa mudança?

Estão a pensar preservá-la como um ensinamento para a vossa vida?

Quem é que quer começar?

E: Eu acho que mudou, parece que **sinto mais compaixão pelas pessoas.**

[Silêncio]

Entrevistadora: Muito bem. Quem quer continuar?

D: Acho que mudou. É diferente quando ajudamos as pessoas desta forma. A cooperação **tornou-me uma pessoa mais compreensiva.**

[Silêncio]

Entrevistadora: Muito bem. Quem se segue?

H: Se calhar ficámos **mais atentos ao comportamento das pessoas,** antes não víamos tantas coisas como agora vimos. É o que eu acho.

B e G: **Aceitamos mais a diferença.**

F: Acho que acima de tudo **ficámos mais tolerantes, aprendemos a não julgar à primeira vista,** afinal de contas, nós que estamos aqui, ao princípio quando vimos o Rui, também pensámos coisas, só depois de termos vindo para aqui, para este grupo é que começamos a ver as coisas de outra forma.

A: Eu não quero estragar o ambiente, mas em mim não mudou nada, eu já era uma boa pessoa antes.

[Muitos risos]

Entrevistadora: Todos já eram boas pessoas, não é disso que se trata. Apenas falamos de um passo dado em frente no processo de crescimento de cada um. O que acha que potencializou em si?

A: Pronto, talvez agora seja um pouco **mais tolerante e compreenda melhor** estas pessoas.

Entrevistadora: Muito bem e gostam de ver essa mudança em vós?

Todos: Sim.

Entrevistadora: Estão a pensar preservá-la como uma lição para a vossa vida?

D: Claro que sim, **esta experiência vai ficar sempre gravada em nós,** em todos nós.

Todos: Pois é, isto fica sempre. É automático.

Entrevistadora:

Sei que conseguiram que o Rui desse passos no seu desenvolvimento durante todo este tempo. É agora o momento de vermos em que evoluiu o Rui não só na sua socialização mas também na sua autonomia.

Quais são os comportamentos adquiridos?

E os que estão em aquisição?

E: Ele já **cumprimenta bem as pessoas**, no outro dia vi-o a dar dois beijinhos numa rapariga de outra turma. Foi fantástico, primeiro vacilou mas depois acabou por a cumprimentar.

G: Ele agora também **já se vira para trás nas aulas**, antes ele não fazia isso, stora.

H: Pois não, apenas se virava de lado.

Entrevistadora: E o que faz ele quando se vira para trás?

F: Ainda hoje virou-se para trás na aula de Matemática com a calculadora gráfica, é **para mostrar as suas invenções com a calculadora**.

D: Sim, assim ele pode mostrar as melhorias do trabalho que fizemos.

A: Isso e não só, ele **faz desenhos na calculadora e depois vira-se para mostrá-los**. O último que vi foi um diabo com um chapéu-de-chuva.

D: Ele no outro dia já **foi sozinho para o café**, o avô não estava lá e ele teve que se desenrascar sozinho.

Entrevistadora: E como foi com o pagamento?

F: Isso não sabemos, porque nessa altura não estávamos lá.

Entrevistadora: Mas vocês já têm uma experiência de o ver pagar no almoço quando foram de visita de estudo à Universidade Nova, não foi?

H: Muito atrapalhado e tal, **lá pagou o almoço**.

D: Ele nem queria comer, disse-nos “eu não vou almoçar, almoçem vocês”. E nós dissemos-lhe: “então não vens comer? Vem connosco, nós orientamos-te”. E ele lá foi **muito atrapalhado**. Desconfio que era para não mexer em dinheiro.

Entrevistadora: Mas vocês ajudaram, não foi?

H: Sim, nós estávamos na fila, era numa cantina, e quando chegou à vez dele, ele ainda estava indeciso sobre o que ia escolher, o senhor começou a falar com ele e o D meteu-se á frente e disse que ia escolher primeiro enquanto o Rui não se decidia, assim o Rui teve mais tempo para se decidir e depois pediu o dele.

F: E depois gostou da comida. Foi um bitoque, mas sem arroz e salada.

B: Ele agora também **já vai para o carro sozinho e vem do carro sozinho para a escola**.

Entrevistadora: Se tivessem que avaliar o Rui em (faz, não faz, só faz com ajuda) como o expressavam?

F: **Interage com os colegas da turma, já se vira para trás**.

B: **Interage com os colegas da turma, nas visitas de estudo**.

- D: Cumprimentar os rapazes com um aperto de mão.
A: Cumprimentar as raparigas com um beijo.
D: Toma refeições ou bebe um sumo, sozinho, mas no café que conhece.
H: Vai sozinho da escola até ao café.
D: Vai sozinho do carro para a escola (sem a companhia do avô).
F: Não toma refeições na escola, nem acompanhado pelos colegas.
E: Não sai num fim-de-semana connosco.
G: Não muda o tipo de vestuário.
D: Paga o almoço quando vai a uma visita de estudo, mas com ajuda.
H: É receptivo quando a turma lhe pede emprestado folhas de teste.

- A: Ele precisava de ter umas lições de estética.
F: Ele agora precisa de um novo desafio. Tem que começar a fazer a barba.
G: No outro dia a falarmos sobre isso, dissemos que se ele não fizesse a barba ficava feio, mas ele respondeu: “Então e depois? Eu consigo viver com isso”.
A: Ele precisa é de uma rotina de estética como as mulheres, de manhã tratar de uma coisa, à tarde tratar de outra.

[Risos em Todos].

Entrevistadora: O que vos surpreendeu durante este tempo em que se relacionaram mais com ele?

F: Temos uma coisa para lhe contarmos. No outro dia zangámo-nos com ele. Deixámos de lhe falar durante um tempo, ele vinha para perto de nós e nós virámos-lhe as costas. Isto foi assim: Nós precisávamos desesperadamente de uma folha de teste, para fazer um teste, porque não tínhamos dinheiro no cartão, e para o carregar havia muita gente e o teste era logo nessa hora. Então pedimos ao Rui, que nos vendesse uma folha de teste dele, pois ele tem sempre muitas. Eu dei-lhe 10 cêntimos, que é quanto custa uma folha de teste. Ele nesse momento disse: Há mas são 20 cêntimos. Eu respondi-lhe: Não são nada 20, são 10 cêntimos e por isso só te dou 10 cêntimos. Ele depois disse: “Não, 10 cêntimos são na papelaria, comigo são 20”. Eu depois disse “Ai é? Então fica lá com a tua folha, assim não quero, quando tu precisares eu vou dar-te para veres que as pessoas não são todas como tu.”

D: Pois foi.

F: Mais tarde, noutro dia, voltei a pedir-lhe uma folha de teste, e ele disse que me emprestava, mas no momento em que foi buscar, viu que já não tinha nem para mim, nem para ele. Nessa altura nós fomos comprar para nós e para ele e depois quando nos aproximamos ele foi buscar também 20 cêntimos, mas nós dissemos que não era nada.

D: Ele queria pagar, mas nós não aceitamos o dinheiro. Resolvemos oferecer-lhe.

Entrevistadora: Então e qual foi a reacção dele a isso?

Todos: Calou-se que nem um rato. Não disse nada.

Entrevistadora: Desde esse momento como foram os negócios com as folhas de teste?

F: Desde aí já não se falou mais nisso porque acabaram os testes.

Entrevistadora: Houve mais coisas que vos surpreendeu?

D: A espontaneidade dele.

F: Ele deixou de responder tão agressivamente quando alguém lhe diz alguma coisa que lhe desagrada.

D: Ele antes não estudava e agora parece que já estuda, pois ele disse que tinha estudado para o teste de Físico-química.

Entrevistadora: Há diferenças do Rui quando actua movido, por exemplo, por um negócio onde ela saia a ganhar?

A: Ele continua a pedir os juros quanto aos meus chocolates. Se eu lhe dever 2.60 ele pede-me 3 euros.

G: Ele depois, frente aos outros, abana a carteira para fazer o barulho do dinheiro

Entrevistadora: Como se relacionou a turma com ele depois do episódio dos bonecos?

A: Depende. Quem se interessa por ele relaciona-se muito melhor, tal como ele se dá melhor connosco, quem não se interessa por ele, tal como não se interessa pelo geral das pessoas, não.

F: É assim. Eu acho que na nossa turma há um grupo de pessoas mais tolerante e outro grupo menos tolerante. O Rui é sempre um alvo para os menos tolerantes. Eles agora criticam o Rui devido à sua apresentação.

D: Isso é por causa dos Maias. Os Ingleses dizem “alma sã em corpo são”, mas eles agora dizem, “alma doente em corpo doente”.

B: Eles também lhe perguntam o porquê de não usar calças de ganga e o Rui diz que não usa porque não gosta.

H: Eu acho que agora há uns que se dão melhor com ele e há outros que se dão pior. Por exemplo, aqueles que ficaram muito desfavorecidos nos bonecos, acabaram por dar -se pior. Aproveitam para se meter com ele.

F: É assim. O Rui fazer alguma coisa que eles não se lembraram ou que não quiseram ou simplesmente porque não conseguiram fazer por alguma razão, para eles é mau, porque eles acham-se perfeitos.

Entrevistadora: Ainda relativamente aos bonecos, o que vos parece da forma como o Rui se representou, acham que está parecido?

E: Não porque ele não usa óculos e lá aparece com uns óculos em que não se vê os olhos.

A: Eu acho que isso só tem a ver com a visita de estudo, foi quando o vimos com uns óculos escuros.

D: Ele para nós apostou nos olhares, mas para ele fez ao contrário. Ele provavelmente esconde-se assim por não ter muita confiança.

Entrevistadora: Acham que tudo isto serviu para radicalizar as relações?

Todos: Sim, é isso. Concordo. [abanando também as cabeças dizendo que sim].

Entrevistadora: Façam então um resumo da evolução que ele teve ao longo do ano.

D: Relativamente ao ano passado vejo uma diferença abismal nas suas atitudes e até no seu carácter.

F: Na interacção com a turma.

B: Ele **está mais aberto, mais sociável.**

E: **Menos mau.**

A: **Menos frio e menos agressivo** nas respostas que dava.

G: Ele também **estava sempre à defesa** quando nós falávamos com ele e agora ele **já não é assim para nós.**

D: Sim, ele **desconfiava sempre** e agora já não é assim.

A: Ele ao princípio dizia que a turma toda era feia. **Tinha sempre argumentos contra nós.**

D: Ele **não falava com ninguém** e talvez por isso é que dizia essas coisas.

A: Ele vivia no mundo da Nádia quando estava na época do inverno. Não sei se viu este filme professora, mas tem que o ver. [Risos].

Entrevistadora: Agora ao chegar ao fim do ano e por isso também do tempo de intervenção, fica-vos alguma pena relativamente a mudanças que não fez? Que sugestões têm para continuarmos a puxar por ele?

D: **As calças**, professora. Aquelas calças.

F: E também o facto de ele **não tirar o casaco**. Parece que a camisa é sempre a mesma. Hoje está calor e ele anda com o casaco vestido.

B e G: **O penteado**, ele anda **sempre despenteado** e parece que **não corta o cabelo**.

D: **A barba**, como já falámos antes e a relação com o dinheiro.

H: Pior que isso é não **andar sozinho na rua**, em grandes distâncias.

A: Não consome nada na escola, nem nas máquinas. **Só consome no café.**

G: No ano passado a tia dava-lhe um lanche a meio da manhã, mas este ano ele diz que não quer porque lhe tira a fome para o almoço.

E: Como é que ele vai para a universidade se não andar de transportes públicos?

A: Ele tem que ser ensinado a **dizer “desculpa”, “por favor” e “obrigada”.**

D: Ele hoje pediu desculpa, aleijou uma pessoa da turma sem querer, foi ao passar, e pediu desculpa.

A: Então pronto, ele tem que ser ensinado a **dizer o “por favor” e o “obrigada”.**

Entrevistadora: Que estratégias de continuidade poder-se-á aplicar?

A: Eu acho que as pessoas deveriam **tratá-lo como qualquer pessoa**, falar normalmente com ele.

D: A próxima turma dele também vai ser muito importante, parece que ele vai escolher outras áreas.

B: Se o tratarmos como uma pessoa normal ele vai desenvolver-se como uma pessoa normal e essa é a melhor estratégia. As coisas têm que sair normalmente.

H: **Podemos propor desafios** ao Rui. Ele gosta de desafios.

G: Quando ele se esquecer de dizer obrigada, podemos perguntar-lhe, “Rui o que é que se diz?” Como se faz com as crianças pequenas.

F: Valorizá-lo, dar-lhe um elogio quando consegue fazer coisas que antes não fazia.

E: Colocá-lo à prova.

F: Mas estando nós por de trás. [Risos]

Entrevistadora: Continue o seu raciocínio F.

F: Bom, eu acho que lhe devem dar mais liberdade para fazer as coisas. Cá na escola acho que é a tia dele que lhe faz tudo, compra folhas de teste, faz a matrícula e assim ele não avança.

Relacionados com este balanço, o que vos surge para dizer, aparece mais alguma informação, lembram-se de alguma coisa importante que se tenha passado, algum episódio, acontecimento?

F: Ele era bom para fazer as vozes nos desenhos animados, tem jeito para isso.

D: Pois na apresentação dos trabalhos ele dramatiza bem e tem jeito para isso.

A: Eu perguntei-lhe o que é que ele queria ser e ele não me disse, disse que não me queria dizer.

D: Eu também já lhe perguntei e ele disse que queria fazer qualquer coisa relacionada com a investigação, e disse que queria viver num local rico e ganhar muito dinheiro.

A: Eu pergunto-me o que faria ele com o dinheiro.

B: Emprestava e pedia juros.

Entrevistadora:

Agradeço novamente a vossa disponibilidade, pude observar que estabeleceram boas interações com ele, que o ajudaram muito, julgo que se tudo o que se viveu vos mudou a vós, então também vos ajudou a crescer como pessoas. Para mim foi também a primeira vez que fiz um trabalho deste tipo e posso dizer que também me senti a crescer com tudo isto. Mais uma vez agradeço-vos pelo Rui pois ele nunca o poderá fazer.

Apêndice 32: Protocolo da entrevista à Directora de Turma (E4)

Entrevistadora:

Começo por agradecer a tua disponibilidade perante a entrevista e peço a tua autorização para a gravar.

Sei que como Directora de Turma tiveste um papel importante para estes alunos, foste sempre acompanhando a turma e observando o perfil do Rui durante estes dois anos lectivos.

Começo por te perguntar algo sobre ti, por exemplo, as habilitações académicas e profissionais, número de anos de serviço e também algo sobre a forma de viveres a profissão.

DT: Sou formada em Filologia Germânica, o curso foi iniciado depois de vinte cinco de Abril, inicialmente o curso tinha duas variantes, Humanísticos e Anglo-americanos, mas passados dois anos voltou-se ao curso inicial e voltou a existir Filologia Germânica, mais tarde criou-se o curso Línguas e Literaturas Modernas, que é o que existe hoje.

Comecei a leccionar em 1977 mas só em 1980 é que fiquei com horário completo e colocada pelo Ministério. Relativamente à escola tenho observado uma grande regressão, é verdade que sempre existiram alunos que estudam e que não estudam mas hoje impera o facilitismo, enfim, são as directivas do Ministério da Educação.

Entrevistadora: Como foi o teu olhar relativamente à turma a que pertence o Rui?

DT: Eu gostei da turma desde o início, achei que tinha alunos com capacidades, capacidades que vi que desenvolveram durante estes dois anos.

Entrevistadora: E quanto ao Rui, o que te chamou à atenção quando o conheceste?

DT: Relativamente ao Rui, tinha uma imagem dele como alguém muito isolado, um pouco estranho, era sempre o primeiro a chegar às aulas, os outros chegavam sempre um minuto ou dois depois, ele estava sempre distanciado de todos os colegas, dentro das aulas estava sempre atento, fazia tudo quanto se lhe pedia à excepção dos trabalhos de casa. Na aula era muito despachado, acabava a tarefa primeiro que os colegas, aliás, ele a língua inglesa tem grandes apetências na medida em que tudo o que ele leu estava em inglês, ele leu todos os livros do Harry Potter em inglês antes de vir para esta escola, ele tem muito vocabulário, ele fala com fluidez e espontaneidade, sem precisar de estar a pensar nas palavras. Ele perante uma pergunta tem a resposta imediata e tem pouca paciência para esperar que os colegas respondam, pois para ele é fácil.

Entrevistadora: Como é que ele faz, coloca o dedo no ar e espera que o chamem ou simplesmente responde?

DT: Houve uma evolução quanto a esse aspecto.

Agora nota-se maior abertura. Agora já põe o dedo no ar, pois como está mais próximo dos colegas e já há realmente uma certa integração do aluno na turma ele embora espontâneo consegue ter mais paciência para esperar que os colegas respondam.

Mas quando termina uma determinada tarefa e não lhe apetece esperar que os outros terminem vai à mala buscar a calculadora e ocupa-se com ela. Só quando eu digo vamos corrigir o trabalho é que ele larga a calculadora e vira a atenção para a correcção desse trabalho e participa com maior espontaneidade do que no ano passado. Fica sempre de dedo no ar e fica todo feliz quando eu o chamo. Para o final eles como já estavam cansados não

faziam o trabalho de casa e o Rui mesmo sem ter feito, como captava muito bem o que se pretendia respondia e então começou a perguntar porque é que tinha de ser sempre ele a responder, dizia “ Eu novamente, Porquê? Então e os outros?” Notei um grande à vontade na sua relação comigo, era no chamar, no concordar ou discordar, já chamava para ir ao seu lugar para lhe esclarecer algumas dúvidas, queria saber o porquê de respostas suas não estarem certas.

Entrevistadora: Então que evolução notas no Rui ao chegarmos ao final deste ano?

DT: Em relação a este ano essa abertura tornou-se maior, deixou de ser o primeiro a chegar à sala, era sempre o número um, e ultimamente até chegou um pouco atrasado.

Entrevistadora: Isso é raro, não?

DT: Raríssimo, no outro dia estava na aula com dois alunos e perguntei, então onde está o Rui, e os colegas responderam, está lá fora, vem aí com os colegas e de facto ele entrou juntamente a um grupo grande. Achei imensa piada porque ele deixou de ter o cuidado de ser o número um.

Entrevistadora: Então comparando os comportamentos do aluno este ano face à mesma data que no ano passado, observas maior interacção com os colegas?

DT: Sem dúvida, ele hoje é mais afectivo, por exemplo, no outro dia quando estávamos na aula a tratar das matrículas eu aproximei-me dele, fiz-lhe uma festa no ombro e ele não rejeitou, pude sentar-me junto dele e não houve problema nenhum, foi quase como se fosse uma pessoa “normal” e comparativamente ao ano anterior, em que não falava com ninguém, estava sempre isolado, foi uma grande progressão, pois agora eu podia dizer que é um jovem que faz parte da turma, como os outros fazem.

Entrevistadora: Como foi a progressão relativamente ao tocar?

DT: Foi muito interessante. Primeiro ele não tocava em ninguém, depois começou a tocar com o dedo no ombro da pessoa e agora já puxa pela roupa, por exemplo eu vou a passar por ele e ele puxa a roupa e ao mesmo tempo pergunta “o que faço agora, já fiz tudo o que disse.”

Entrevistadora: Quando afirmas que ele está integrado, o que observas agora relativamente à turma para com ele?

Nota-se que há alguns alunos que estão mais próximos dele do que outros, por isso eu digo que é uma progressão significativa mas não digo que é a cem por cento, pois na verdade não é. Ele está mais próximo com colegas que na minha aula estão sentados atrás dele que é o D e C

Entrevistadora: Essas mudanças que observaste aconteceram mais frequentemente em que altura?

DT: Esta forma de estar aconteceu mais quando chegámos a meio do segundo e terceiro períodos.

Entrevistadora: Então e relativamente à sua autonomia, observaste alguma evolução?

DT: É-me muito difícil responder a isso, ele **em termos de aula é bastante autónomo**, mas fora da aula não tenho a percepção.

Ele tem uma vantagem sobre os outros ao nível da língua inglesa, ele não prepara a oralidade, quando lhe peço para falar sobre um tema ele escolhe o tema e embora não queira ser o primeiro da turma a apresentar o seu trabalho ao nível da oralidade, depois de dois ou três colegas serem chamados ele já está à vontade para ser chamado e **faz um show, fala durante dez minutos de seguida sem ter preparado nada. Ele é um aluno com muitas capacidades.**

Entrevistadora: Quais são as capacidades que te parece que estão em emergência, neste aluno?

DT: Eu diria que são as que pertencem à parte social. A relação que eu observo está dentro do meio escolar, eu acho que no campo que diz respeito a **frequentar uma festa, ir a um cinema, ou até ter uma namorada, isso não existe.** Ele já **é capaz de discutir com os colegas jogos, trabalhos de grupo, discutir matérias escolares,** enfim coisas relacionadas com a escola, fora do tema escola, há muito caminho para percorrer.

Entrevistadora: Então em jeito de síntese, se tivéssemos que fazer uma lista de comportamentos adquiridos e outros que ele ainda está a adquirir, como farias essa classificação?

DT: Como adquiridos vejo realmente a **abertura, o sentir-se mais à vontade, o aproximar-se dos outros de livre e espontânea vontade,** pois não se aproximava nada, o aceitar que lhe toquem ou que se sentem ao pé dele, pois também não aceitava, **é uma pessoa mais descontraída, até parece mais seguro.**

A adquirir seria a parte emocional, que o impede de ter certos comportamentos que são comuns à maioria das pessoas. Ele no fundo ainda é uma pessoa individualista e quando for trabalhar ou para a universidade vai ter de conseguir também trabalhar em equipa. Ele não é uma pessoa paciente, é muito pragmático e não gosta muito de ouvir os outros, vive muito das suas próprias ideias. O que conta é o mundo dele.

Entrevistadora: O que te parece que se poderia fazer de forma a ajudar o Rui a superar essas dificuldades?

DT: Acho que isso é muito difícil, embora **ele a nível cognitivo seja óptimo**, no campo afectivo está a um nível mais baixo.

Por um lado acho que este aluno não costuma fazer nenhum esforço por superar as suas dificuldades, por outro lado julgo que necessitava primeiro que tudo **ter maior autonomia no que diz respeito ao ambiente familiar,** ele vive circunscrito ao meio familiar.

Ele precisava de **começar a vir sozinho de casa para a escola,** sem ninguém a ajudá-lo. Necessitava de **começar a entrar num banco, levantar dinheiro, fazer uma compra.** Verdadeiramente acho que ele precisava de **ter um afastamento de todos os que o protegem,** para ganhar uma certa consciência de que ele é capaz pois ele vive num mundo de protecção.

Entrevistadora: Já me constou que ele vai escolher uma área diferente da maioria dos alunos desta turma. Como é que ele está a viver isso?

DT: Eu acho que ele ainda não teve a consciência da separação e do que isso lhe pode vir a afectar pois ele desprende-se, soltou-se, chegando a parecer igual aos outros, mas no fundo ainda não é, os elementos que farão parte da nova turma, não terão a capacidade inicial de o aceitar da forma como ele é e de o ajudar como estes alunos o ajudaram. Isso poderá vir a afectá-lo. **Receio que isso cause uma regressão relativamente à evolução que ele teve.** Lidar com a diferença não é assim tão linear.

Entrevistadora: Como já não vais ter este aluno no próximo ano, fica-te alguma frustração?

DT: Não porque ele domina tudo, mas podia dizer que tenho pena que este aluno não tenha trabalhado em casa, pois poderia ter uma classificação melhor, se tivesse estudado, ele limitou-se a ouvir as aulas e a sua nota teria sido outra ao nível do funcionamento da língua, e ainda por cima **é um pouco disléxico.**

È engraçado que ele **começou a ter consciência da sua dislexia**, pois numa aula em que ele fez uma composição, no final da aula ele chamou-me para que lhe dissesse como podia escrever as palavras que assinaladas com um ponto de interrogação. Ele sabia que tinha letras trocadas ou que lhe faltavam letras. Nunca tinha feito isso até ao momento e na última composição feita na aula **ele próprio assinalou todas as palavras que tinha dúvidas.**

Entrevistadora: Porque achas que isso aconteceu agora no final do ano?

Julgo que se começou a aperceber que isso o penalizava, embora eu não o penalize muito.

Entrevistadora: Sabes que na última aula à disciplina de Matemática, enquanto uns alunos estavam a conversar o Rui escreveu uma canção em inglês e cantou-a para os colegas mais próximos como o D, a C e a F. Quando vi o aluno tão empenhado na sua canção pedi-lhe a letra para ver e consegui que uma aluna me fizesse uma cópia. Captei um desejo do aluno querer partir para outro planeta.

Querias perguntar-te como interpretas a letra desta canção.

DT: Sim, é mesmo isso, vou partir. Vou partir para Marte. Pois por um lado ele sempre escreveu muitos poemas em inglês e por outro lado como ele lê muita ficção científica é natural que escreva isto.

Já na aula, embora sigamos um programa, ele conseguiu sempre relacionar os temas dados com a ficção científica. Quando demos o ambiente ele foi buscar um planeta que se tinha destruído com os humanos, mas que se tinha encontrado um sobrevivente e que tinham vindo pessoas de outro planeta perguntar o que tinha acontecido e viram um homem muito muito pequenino a quem perguntou o que tinha acontecido.

Portanto ele tem o hábito de viver ligado a algo fora do planeta. Ele está sempre a acusar o ser humano de fazer coisas erradas e **acha que o mais fraco deve ser eliminado.**

Continuando a ler a letra da canção onde diz “você evitaram-me” pode interpretar-se que ele não se sente bem neste mundo por se sentir marginalizado na sociedade em que vive. Mas ele diz que não é o único, há outros rejeitados e convida-os a juntarem-se a ele. Este poema diz muito, ele diz “como não me trataram bem, agora nunca mais me vêm, nunca mais saberão da

minha existência e nunca mais me tocam. Eu vou ser feliz sozinho. Agora estou cá por baixo mas vou ficar por cima.”

Entrevistadora: Porque será que ele diz tudo isto agora ao chegar ao fim do ano, tendo sempre sido bem tratado na escola?

DT: Por um lado a ideia que me dá é que na sua existência tem passado por muito sofrimento, sobretudo rejeição e incompreensão e como não quer voltar a sofrer tudo o que sofreu deseja afastar-se deste planeta e ir para outro, onde possa sentir-se ele próprio, onde as pessoas não o discriminem. Também me parece que ele não quer ser obrigado a fazer certas coisas, coisas que ele só faz porque o obrigam.

Julgo que como ele não expressa as suas emoções, as coisas saem desta forma e também quando acontece algo que não estava estipulado parece-lhe sempre injusto.

Atribuo esta reacção neste final de ano devido ao facto de ele não estar a aceitar o facto dos colegas terem escolhido áreas diferentes das que ele escolheu, ele de facto não deve estar a aceitar ficar sem os colegas, ele não consegue compreender que não são os colegas que o estão a rejeitar, apenas eles escolheram uma área diferente.

Entrevistadora: Depois desta conversa encontras, ainda, alguma informação pertinente que até ao momento não tenhas tido oportunidade de abordar? Qual?

DT: Ele na aula era o meu dicionário, por vezes eu não me lembrava de uma certa palavra específica de um assunto e ele ajudava-me, era muito interessante.

Ele toma medicação para as alergias, ele está a atravessar uma fase muitíssimo má porque a primavera está a ser muitíssimo má para ele, ele tem os olhos muito inflamados e esfrega-se constantemente e fica desassossegado, perturbado, nota-se perfeitamente e isso afecta-o muito.

Entrevistadora:

Agradeço novamente a disponibilidade.

Análise de conteúdo da entrevista E3

Análise de conteúdo dos dados da entrevista E 3					
Categorias	Subcategorias	Unidades de registo	Frequência		
			Unidades de registo	Unidades de registo na Subcategoria	Unidades de registo na Categoria
<ul style="list-style-type: none"> Autonomia no comportamento e atitudes 	<ul style="list-style-type: none"> Evolução do comportamento e atitudes 	-“já foi sozinho para o café” D “lá pagou o almoço”. H - “ muito atrapalhado”. D - “ já vai para o carro sozinho e vem do carro sozinho para a escola” B e D - “Paga o almoço quando vai a uma visita de estudo, mas com ajuda.” D -“ Vai sozinho da escola até ao café” H - “Interage com os colegas da turma, nas visitas de estudo B - “Toma refeições ou bebe um sumo, sozinho, mas no café que conhece”. D	1 1 1 2 1 1 1	8	17
	<ul style="list-style-type: none"> Progressão na relação turma/aluno 	- “É receptivo quando a turma lhe pede emprestado folhas de teste.” H -“ Resolvemos oferecer-lhe.” D - “zangámo-nos com ele” F. -“virámos-lhe as costas.” F -“ é alvo para os menos tolerantes.” F -“criticam o Rui”. [devido à sua apresentação]. F - “os desfavorecidos nos bonecos ... dar-se pior”. H -“ meter com ele” H	1 1 2 1 1 1 1 1	9	

	<ul style="list-style-type: none"> Progressão na relação aluno/turma 	<ul style="list-style-type: none"> -“ já cumprimenta bem as pessoas.” E - “já se vira para trás nas aulas.” G -“ para mostrar as suas invenções com a calculadora.” F -“ faz desenhos na calculadora e depois vira-se para mostrá-los” A -“ Interage com os colegas da turma, nas visitas de estudo.” B -“Cumprimentar os rapazes com um aperto de mão.” D -“Cumprimentar as raparigas com um beijo.” A -“Não sai num fim-de-semana connosco.” E -“ está mais aberto, mais sociável.” B -“Menos mau.” E -“ Menos frio e menos agressivo” A -“estava sempre à defesa ... já não é assim para nós.” G -“ ele desconfiava sempre” D - Tinha sempre argumentos contra nós. A -“não falava com ninguém.” D 	<p>1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1 1</p>		
<ul style="list-style-type: none"> Evolução do perfil do entrevistado 	<ul style="list-style-type: none"> Mudanças da parte dos actores na forma de ser, como pessoas. 	<ul style="list-style-type: none"> - “sinto mais compaixão pelas pessoas”. E - “tornou-me uma pessoa mais compreensiva”. D - “mais atentos ao comportamento das pessoas” H - “Aceitamos mais a diferença”. B e G - “ficámos mais tolerantes, aprendemos a não julgar à primeira vista”. F - “ mais tolerante e compreenda melhor”. A - “ esta experiência vai ficar sempre gravada em nós”. D 	<p>1 1 1 1 1 1 1 1</p>	<p>7</p>	<p>7</p>

Categorias	Subcategorias	Unidades de registo	Frequência das unidades de registo na		
			Unid de reg	Subcategoria	Categoria
• Dados complementares	• Sugestões de continuidade	- “começar a fazer a barba.” F e D - “As calças”, [significa que tem de mudar de estilo de calças, pois só veste fato de treino]. D - “tirar o casaco” F - “sempre despenteado ... não corta o cabelo” B e G - “andar sozinho na rua” H - “Só consome no café” A - “dizer o “por favor” e o “obrigada”. A	2 1 1 2 1 1 1	9	21
	• Levantamento de estratégias possíveis para actuação	- “precisava de ter umas lições de estética”. A - “tratá-lo como qualquer pessoa” A - “propor desafios”. H - “se esquecer de dizer obrigada, perguntar-lhe, “Rui o que é que se diz?” G - “Valorizá Colocá-lo à prova.-lo, dar-lhe um elogio “ F - “Colocá-lo à prova.” E - “é a tia dele que lhe faz tudo” F	1 1 1 1 1 1 1	7	
	• Novidades	- “não usa óculos”. E - “vimos com uns óculos escuros.” A - “bom para fazer as vozes nos desenhos animados” F - “ele dramatiza bem”. D - “coisa relacionada com a investigação” D	1 1 1 1 1	5	

<ul style="list-style-type: none"> ▪ Autonomia no comportamento e atitudes 	<ul style="list-style-type: none"> • Evolução do comportamento e atitudes 	<ul style="list-style-type: none"> - “nota-se maior abertura “ - “já põe o dedo no ar” - “está mais próximo dos colegas” - “há realmente uma certa integração do aluno na turma” - “mais paciência para esperar que os colegas respondam.” - “vai à mala buscar a calculadora e ocupa-se com ela.” - “larga a calculadora e vira a atenção para a correcção” - “participa com maior espontaneidade” - “fica todo feliz quando eu o chamo” - “Notei um grande à vontade na sua relação comigo, era no chamar, no concordar ou discordar, já chamava para ir ao seu lugar para lhe esclarecer algumas dúvidas, queria saber o porquê de respostas suas não estarem certas.” - “essa abertura tornou-se maior, deixou de ser o primeiro a chegar à sala, era sempre o número um, e ultimamente até chegou um pouco atrasado.” - “deixou de ter o cuidado de ser o número um.” - “é mais afectivo” - “fiz-lhe uma festa” - “pude sentar-me junto dele” - “em termos de aula é bastante autónomo” - “começou a ter consciência da sua dislexia” - “ele próprio assinalou todas as palavras que tinha dúvidas.” 	<p>1</p> <p>1</p> <p>2</p> <p>1</p> <p>1</p> <p>1</p> <p>1</p> <p>2</p> <p>1</p> <p>1</p> <p>1</p> <p>3</p> <p>1</p> <p>1</p> <p>1</p> <p>1</p> <p>1</p> <p>1</p>	<p>22</p>	<p>22</p>
---	--	---	---	-----------	-----------

Categorias	Subcategorias	Unidades de registo	Frequência das unidades de registo na		
			Unid de reg	Subcategoria	Categoria
• Socialização	• Progressão na relação aluno/turma	- “foi uma grande progressão” - “faz parte da turma, como os outros fazem” - “Primeiro ele não tocava em ninguém, depois começou a tocar com o dedo no ombro da pessoa e agora já puxa pela roupa”. - “está mais próximo de D e C” - “é capaz de discutir com os colegas jogos, trabalhos de grupo, matérias escolares” - “abertura” - “sentir-se mais à vontade” - “aproximar-se dos outros de livre e espontânea vontade” - “que se sentem ao pé dele” - “é uma pessoa mais descontráida, até parece mais seguro.”	1 1 2 1 1 1 1 1 1 1	11	17
	• Progressão na relação turma/aluno	- “há alguns alunos que estão mais próximos dele” - “é uma progressão significativa”	1 1	2	
	• Progressão na relação Aluno/Professor	- “Primeiro ele não tocava em ninguém, depois começou a tocar com o dedo no ombro da pessoa e agora já puxa pela roupa”. - “Ele na aula era o meu dicionário” - “abertura” - “sentir-se mais à vontade”	1 1 1 1	4	

Categorias	Subcategorias	Unidades de registo	Frequência das unidades de registo na		
			Unid de reg	Subcategoria	Categoria
<ul style="list-style-type: none"> Dados complementares 	<ul style="list-style-type: none"> Sugestões de continuidade 	<ul style="list-style-type: none"> - “frequentar uma festa” - “ir a um cinema” - “ter uma namorada” - “começar a vir sozinho de casa para a escola. - “começar a entrar num banco, levantar dinheiro, fazer uma compra”. 	1 1 1 1 1	5	9
	<ul style="list-style-type: none"> Levantamento de estratégias possíveis para actuação 	<ul style="list-style-type: none"> - “ter um afastamento de todos os que o protegem”. - “ter maior autonomia no que diz respeito ao ambiente familiar”. 	1 1	2	
	<ul style="list-style-type: none"> Constrangimentos sobre o Rui 	<ul style="list-style-type: none"> - “ele não estar a aceitar o facto dos colegas terem escolhido áreas diferentes das que ele escolheu, ele de facto não deve estar a aceitar ficar sem os colegas, ele não consegue compreender que não são os colegas que o estão a rejeitar, apenas eles escolheram uma área diferente. 	2	2	

ANEXOS

Anexo 1: Relatório médico do Rui

NOME: J. C. A. S. P.
DATA DE NASCIMENTO: 25-8-92
MORADA: ALEIXANDRE DE GUSMÃO, N.º 10, A
2925-326 AZEITÃO
TELEFONE: 21 837 16 99
ENVIADO POR: DR. M. J. P.
DATA DA CONSULTA: 20-11-02
REF.: NLA377/02

CONSULTA DE NEUROLOGIA PEDIÁTRICA

MOTIVO DA CONSULTA: SÍNDROME DE ASPERGER?

O paciente é um rapaz de 10 anos, no 5º ano de escolaridade, enviado pela escola de ... por possível dislexia. Desconhecem-se muitos dos detalhes da gravidez, já que ela foi “escondida” por uma mãe adolescente que apenas revelou o seu estado perto do termo. O parto foi eutócico. O paciente teve um desenvolvimento psicomotor aparentemente normal, tendo iniciado a marcha aos 13 meses e frases aparentemente aos 2 anos. Os problemas do paciente têm mais a ver com dificuldades de interacção social. Tende a isolar-se e apresenta comportamentos estranhos. É “niquento”, não tolera roupa molhada sobre o corpo querendo imediatamente mudar de roupa. Tem uma memória geográfica impressionante, e era muito precoce a ler determinadas palavras como por exemplo “jumbo”. Tem evitamento do olhar, e não tolera aproximação física de estranhos. Tem estereotipias e imensa tolerância à dor. Tem uma disfunção da prosódia na sua linguagem e desajeitamento motor. Tem linguagem “pedantica”.

ANTECEDENTES FAMILIARES

Mãe de 28 anos, pai de 35. Existe no lado materno uma criança com autismo.

HISTÓRIA SOCIAL

O paciente não vive com os pais, que estão separados há muito tempo, vivendo com o avô materno.

DATA: 7/11/2002

IDENTIFICAÇÃO: _____ de 10 a de idade, referenciado por suspeita de Síndrome de Asperger.

DIAGNÓSTICOS (a carregar)

DIMENSÃO ORGÂNICA	DIMENSÃO DESENVOLVIMENTAL	DIMENSÃO SOCIO-INTERACIONISTA
<p>I. PERTURBAÇÃO NEURO-MOTORA:</p> <p>A. HIPOTONIA</p> <p>B. HIPERTONIA</p> <p>C. AUTOMATISMOS PRIMÁRIOS MODIFICADOS</p> <p>D. HIPEREXCITABILIDADE</p> <p>E. REGULAÇÃO POSTURAL INSUFICIENTE</p> <p>F. ASSIMETRIA</p> <p>G. OUTRAS:</p> <p>II. PATOLOGIA OFTALMOLÓGICA:</p> <p>A. ERRO DE REFRAÇÃO:</p> <p>1. MIOPIA</p> <p>2. ASTIGMATISMO</p> <p>3. HIPERMETROPIA</p> <p>B. ESTRABISMO</p> <p>C. ATROFIA DO NERVO ÓPTICO</p> <p>D. RETINOPATIA</p> <p>E. NISTAGMO</p> <p>F. AMAUROSE</p> <p>G. OUTRA:</p> <p>III. PATOLOGIA ORL:</p> <p>A. HIPOACÚSIA</p> <p>B. SURDEZ DE TRANSMISSÃO</p> <p>C. SURDEZ NEUROSENSORIAL</p> <p>D. SURDEZ MISTA</p> <p>E. COFOSE</p> <p>F. OTITE SEROSA</p> <p>G. OUTRA:</p> <p>IV. PATOLOGIA ORGÂNICA (CAUSAL OU CONCOMITANTE):</p> <p>A. PARALISIA CEREBRAL</p> <p>B. DEFEITO DO TUBO NEURAL</p> <p>C. HIDROCEFALIA</p> <p>D. MICROCEFALIA</p> <p>E. EPILEPSIA</p> <p>F. STATUS PÓS-TRAUMATISMO CRANIANO</p> <p>G. TRISSOMIA 21</p> <p>H. SÍNDROME DO X FRÁGIL</p> <p>I. SÍNDROME DE WILLIAMS</p> <p>J. SÍNDROME DE RETT</p> <p>K. ESCLEROSE TUBEROSA</p> <p>L. NEUROFIBROMATOSE</p> <p>M. AGENÉSIA DO CORPO CALOSO</p> <p>N. SÍNDROME PÓS-INFECCIOSA</p> <p>O. SÍNDROME FETO-ALCOÓLICO</p> <p>P. FENILCETONÚRIA</p> <p>Q. HIPOTIROIDISMO</p> <p>R. OUTRA:</p> <p>V. PATOLOGIA ORGÂNICA NÃO IDENTIFICADA?</p> <p>VI. OUTRA:</p>	<p>1. DÉFICE COGNITIVO</p> <p>1.1. DÉFICE COGNITIVO LIGEIRO</p> <p>1.2. DÉFICE COGNITIVO MODERADO</p> <p>1.3. DÉFICE COGNITIVO GRAVE</p> <p>1.4. DÉFICE COGNITIVO PROFUNDO</p> <p>1.5. DÉFICE COGNITIVO: OUTRAS FORMAS</p> <p>2. PERTURBAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO DA COORDENAÇÃO MOTORA</p> <p>3. PERTURBAÇÕES ESPECÍFICAS DO DESENVOLVIMENTO DA PALAVRA E DA LINGUAGEM</p> <p>3.1. PERTURBAÇÃO ESPECÍFICA DO DESENVOLVIMENTO DA ARTICULAÇÃO VERBAL</p> <p>3.2. PERTURBAÇÃO ESPECÍFICA DA AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM DE TIPO EXPRESSIVO</p> <p>3.3. PERTURBAÇÃO ESPECÍFICA DA AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM DE TIPO MISTO</p> <p>3.4. AFASIA ADQUIRIDA COM EPILEPSIA (SÍNDROME DE LANDAU-KLEFFNER)</p> <p>3.5. GAGUEZ</p> <p>3.6. OUTRAS FORMAS:</p> <p>4. PERTURBAÇÕES ESPECÍFICAS DO DESENVOLVIMENTO DAS APTIDÕES ACADÉMICAS</p> <p>4.1. PERTURBAÇÃO ESPECÍFICA DO DESENVOLVIMENTO DA LEITURA</p> <p>4.2. PERTURBAÇÃO ESPECÍFICA DO DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA</p> <p>4.3. PERTURBAÇÃO ESPECÍFICA DO DESENVOLVIMENTO DA ARITMÉTICA</p> <p>4.4. PERTURBAÇÃO MISTA DO DESENVOLVIMENTO DAS APTIDÕES ACADÉMICAS</p> <p>4.5. OUTRAS FORMAS:</p> <p>5. SÍNDROME AUTISTA E PERTURBAÇÕES DA EMPATIA (VER V.1)</p> <p>5.1. SÍNDROME AUTISTA</p> <p>5.2. SÍNDROME AUTISTA ATÍPICA</p> <p>5.3. SÍNDROME DE ASPERGER</p> <p>5.4. HIPERACTIVIDADE ASSOCIADA A DÉFICE COGNITIVO E A ESTEROTÍPIAS</p> <p>5.5. SÍNDROME DE HELLER</p> <p>5.6. OUTRAS FORMAS:</p> <p>6. PERTURBAÇÃO DE HIPERACTIVIDADE/DÉFICE DE ATENÇÃO</p> <p>6.1. PHDA TIPO COMBINADO</p> <p>6.2. PHDA PREDOMINANTEMENTE DESATENÇÃO</p> <p>6.3. PHDA PREDOMINANTEMENTE HIPERACTIVIDADE-IMPULSIVIDADE</p> <p>6.4. OUTRAS FORMAS:</p> <p>7. DAMP</p> <p>8. PERTURBAÇÕES DO CONTROLO DOS ESFÍNCTERES</p> <p>8.1. ENCOPRESE</p> <p>8.2. ENURESE</p> <p>8.3. OUTRAS FORMAS:</p> <p>9. PERTURBAÇÃO DE MOVIMENTOS ESTEREOTIPADOS</p> <p>10. OUTRA:</p>	<p>I. PERTURBAÇÃO SECUNDÁRIA A UM STRESS TRAUMÁTICO</p> <p>II. PERTURBAÇÕES DO AFECTO:</p> <p>1. PERTURBAÇÃO DE ANSIEDADE</p> <p>2. DEPRESSÃO</p> <p>3. PERTURBAÇÃO DE IDENTIDADE DE GÉNERO</p> <p>4. PERTURBAÇÃO REACTIVA DA VINCULAÇÃO</p> <p>5. LUTO PROLONGADO</p> <p>6. MISTA</p> <p>7. OUTRA:</p> <p>III. PERTURBAÇÕES DA ADAPTAÇÃO</p> <p>IV. PERTURBAÇÕES DA REGULAÇÃO:</p> <p>1. HIPERSENSIBILIDADE</p> <p>2. HIPOSENSIBILIDADE</p> <p>3. DESORGANIZAÇÃO MOTORA</p> <p>4. OUTRA:</p> <p>V. PERTURBAÇÕES DA COMUNICAÇÃO E DA INTERACÇÃO SOCIAL</p> <p>1. SÍNDROMES AUTISTAS E PERTURBAÇÕES DA EMPATIA (VER 5)</p> <p>2. PERTURBAÇÃO MULTISSISTÉMICA DO DESENVOLVIMENTO</p> <p>VI. PERTURBAÇÕES DO SONO:</p> <p>1. JACTATIO CAPITIS (NOCTURNA)</p> <p>2. TERRORES NOCTURNOS</p> <p>3. PESADELOS</p> <p>4. SONAMBULISMO</p> <p>5. NARCOLEPSIA</p> <p>6. INSÓNIA PRIMÁRIA</p> <p>7. HIPERSONIA PRIMÁRIA</p> <p>8. OUTRA:</p> <p>VII. PERTURBAÇÕES DO COMPORTAMENTO ALIMENTAR:</p> <p>1. PICA</p> <p>2. RUMINAÇÃO</p> <p>3. OUTRA:</p> <p>VIII. PERTURBAÇÕES DA RELAÇÃO:</p> <p>1. ENVOLVIMENTO EXCESSIVO</p> <p>2. ENVOLVIMENTO INSUFICIENTE</p> <p>3. ANSIOSA/TENSA</p> <p>4. HOSTIL</p> <p>5. MISTA</p> <p>6. ABUSIVA</p> <p>A) VERBAL</p> <p>B) FÍSICA</p> <p>C) SEXUAL</p> <p>7. OUTRA:</p> <p>IX. PERTURBAÇÃO DE COMPORTAMENTO</p> <p>X. PERTURBAÇÃO DE OPOSIÇÃO</p> <p>XI. TIQUES:</p> <p>1. SÍNDROME DE GILLES DE LA TOURETTE</p> <p>2. TIQUES MOTORES OU VOCAIS CRÓNICOS</p> <p>3. TIQUES TRANSITÓRIOS</p> <p>4. TIQUES INESPECÍFICOS</p> <p>5. OUTROS:</p> <p>XII. MUTISMO ELECTIVO</p> <p>XIII. PERTURBAÇÃO DA ANSIEDADE DE SEPARAÇÃO</p> <p>XIV. OUTRA:</p>
<p>PROBLEMAS SOCIAIS</p> <p>OUTROS:</p>		

CI-M-10-DSM-IV-ZERO TO THREE

filho

Anexo 2: Relatório de Avaliação Psicoeducacional / Orientações Educativas.

Relatório de Avaliação Psicopedagógica/Orientações Educativas

APPT21

ASSOCIAÇÃO PORTUGUESA DE PORTADORES DE TRISSOMIA 21
INSTITUIÇÃO PARTICULAR DE SOLIDARIEDADE SOCIAL
RUA DR. JOSÉ ESPÍRITO SANTO, LOTE 49, LOJA 1
CHELAS 1900 - 672 LISBOA PORTUGAL
☎ 21 837 16 99 FAX 21 837 17 12 appt21@net.sapo.pt

RELATÓRIO DE AVALIAÇÃO PSICOEDUCACIONAL
ORIENTAÇÕES EDUCATIVAS

Avaliado por: [assinatura]
(Técnica Superior de Educação Especial e Reabilitação)

Data de elaboração: 7/ 2/ 2003

PARTE I

1- IDENTIFICAÇÃO:

1.1- Nome: [assinatura]
1.2- Data de nascimento: [assinatura] /1992 Idade cronológica: 10 anos e 5 meses
1.3- Motivo de envio: avaliação psicopedagógica para definição de orientações e estratégias educativas
1.4- Referenciado por: [assinatura] (Técnica Superior de Educação Especial e Reabilitação)
1.5- Residência: [assinatura]
1.7- Estabelecimento de Ensino: frequência do 5º ano (2º Ciclo do Ensino Básico- Escola E.B. 2,3 de Azeitão)

2

Técnica Superior de Educação Especial e Reabilitação
Centro Pedlátrico de Telheiras Telf: 217541037 / 919213784

2- DADOS DA HISTÓRIA DO DSENVOLVIMENTO:

2.1.- NOTA INTRODUTÓRIA:

Iniciaremos este Relatório com um resumo dos dados referentes à história do desenvolvimento do aluno.

De seguida, apresentaremos um resumo dos resultados da avaliação, fazendo referência aos diferentes Instrumentos de Avaliação que utilizámos e os dados que pretendemos obter com a sua aplicação.

De salientar que esta Avaliação Psicopedagógica nos foi solicitada pela directora de turma.

Serão apresentados os resultados da avaliação psicopedagógica, destacando as dificuldades que o aluno revela e que deverão ser alvo da atenção como áreas a desenvolver, em termos de apoio psicopedagógico.

Tendo em conta o perfil de aprendizagem do aluno, iremos propor objectivos de intervenção terapêutica que pensamos que deverão constar do Apoio Psicopedagógico.

Finalmente, tomaremos a liberdade de sugerir algumas estratégias de intervenção educativa que poderão facilitar o processo ensino-aprendizagem, bem como o seu interesse e motivação do aluno pelas tarefas escolares propostas.

2.2.-DADOS DA ANAMNESE:

(dados fornecidos pelo avô materno e bisavó materna)

nasceu a 25 de Agosto de 1992 no Hospital São Francisco Xavier, em Lisboa, fruto de uma gravidez vigiada (só a partir dos 8 meses) de termo, parto eutócito com apresentação cefálica (3,700kg de peso, 52,5cm de comprimento, valores de APGAR- 9/10). Os períodos perinatais e pós-natais correram sem intercorrências.

Das aquisições do desenvolvimento psicomotor podemos referir: andar- 15 meses; primeiras palavras- 12 meses, controlo dos esfíncteres- 2,5 anos.

Dos antecedentes familiares não existe nada a salientar.

Da sua história clínica podemos referir asma (controlada) e uma alergia cutânea. Não foi efectuado um recente despiste visual e auditivo, mas até á data não têm havido queixas. De salientar que o avô refere que o neto tem dificuldades em adormecer, recusando-se a ir dormir a casa de amigos por receio.

Relativamente à sua história educativa, o neto esteve ao cuidado da mãe até ao 1 ano de idade (a mãe estava a estudar), altura que vai viver para casa da bisavó materna.

Aos 3 anos de idade ingressa no Colégio Diocesano Sebastião da Gama.

Aos 6 anos iniciou a frequência do 1º Ciclo do ensino Básico, tendo tido sempre a mesma professora que nunca referiu problemas de aprendizagem (nunca ficou retido ou teve adaptações curriculares).

Iniciou a frequência do 2º Ciclo do Ensino Básico na escola E.B.2,3 de Azeitão, sendo nessa altura que o avô é chamado à presença da directora de turma. Na razão desta convocatória estiveram principalmente questões relacionadas com o seu comportamento dentro e fora da sala de aula, tipo de relacionamento com os colegas e adultos e falta de realização de deveres escolares nas diferentes disciplinas.

De salientar que o neto não tem actividades extra-curriculares e efectua os deveres em casa sozinho ou acompanhado por um colega.

O avô descreve o seu neto como uma criança nervosa, meiga, que se relaciona bem, tanto com adultos, como com os seus pares, embora tenha uma relação conflituosa com a mãe. De salientar que o neto vive em

casa da bisavós maternos, com o avô materno e uma tia-avó. A mãe tem um novo relacionamento estando com o seu filho ao fim-de-semana.

De salientar que o [redacted] vê o seu pai três vezes por ano, tendo um relacionamento muito conflituoso. O pai estabeleceu outro relacionamento amoroso, do qual resultaram dois filhos. O [redacted] : conhece e relaciona-se com os seus meio-irmãos.

Ultimamente têm acontecido alguns episódios de agressividade com as pessoas com quem vive, nomeadamente com o avô, de quem tanto gosta. O avô refere que o [redacted] tem noção das suas dificuldades e que sempre que tem de realizar algo que o contraria somatiza um estado febril.

Tendo em conta principalmente o factor comportamental achámos conveniente que o aluno fosse observado na consulta de Pediatria do Desenvolvimento (Drº [redacted]), tendo este diagnosticado **Síndrome de Asperger** (de acordo com os critérios do D.S.M.IV).

3- DADOS DA AVALIAÇÃO PSICOPEDAGÓGICA:

3.1- Resultados da reavaliação:

O [redacted] foi sujeito a uma avaliação psicopedagógica, tendo sido utilizados os seguintes Instrumentos Avaliativos:

- 1) PEDE- Teste Exploratório de Dislexia Específica (Condemarin, M. & Blomquist, M.; 1980)- para avaliação dos diferentes níveis de leitura (letras/ sons, sílabas duplas e triplas; sílabas directas/ inversas, sílabas simples/ complexas; palavras/ não-palavras); prova de cópia;
- 2) Teste de Avaliação da Qualidade, Velocidade e Compreensão Leitora;
- 3) foi utilizado, de forma informal, um Teste de Ortografia (equivalente ao seu nível de escolaridade), para despiste de disortografia (perturbação que se manifesta por evidentes dificuldades na ortografia); composição temática;
- 4) "PEERAMID 2" de Dr. Melvin Levine e cols. (versão portuguesa do "Exame Pediátrico de Maturidade Educativa entre os 9/12 anos"; 1987);
- 5) algumas provas da Bateria de Avaliação do Desenvolvimento Psicomotor (Fonseca, V.);

6) foram também consultados os cadernos e manuais escolares, bem como as avaliações trimestrais escolares anteriores;

7) foi solicitado ao director de turma pedisse aos restantes professores um pequeno resumo acerca da prestação académica e comportamental do aluno.

3.2. - Nível de Desenvolvimento:

O objectivo desta avaliação foi o de recolher informações quantitativas e qualitativas relativamente ao nível de desenvolvimento do no que diz respeito às aquisições académicas, à utilização das técnicas de estudo e ao comportamento em termos gerais, com o intuito de se definirem objectivos e estratégias de intervenção conjuntas, a nível terapêutico, escolar e domiciliário.

COMPORTAMENTO DURANTE A AVALIAÇÃO:

De salientar que a avaliação decorreu em duas sessões.

De salientar uma razoável colaboração por parte do : durante a realização das diferentes provas, embora inicialmente oferecesse sempre alguma resistência às tarefas propostas.

O seu nível de atenção foi variável ao longo dos diferentes momentos de avaliação e das diferentes provas.

Da Avaliação da Leitura, podemos salientar o seguinte:

. conhece os nomes e sons das letras do alfabeto;

. Qualidade da leitura oral:

- ⇒ n.º de palavras lidas por minuto= um pouco abaixo do esperado para o seu nível de escolaridade;
- ⇒ fluente, prosódia particular;
- ⇒ "tropeça" em palavras com mais de 4 sílabas;
- ⇒ não efectua a entoação e ênfase apropriadas, respeitando, na maior parte das vezes, os sinais de pontuação e as unidades de pensamento;
- ⇒ cometeu erros de leitura por troca (leu "internacional", em vez de "intencional"; "revelar", em vez de "resvalar"), omissão, adição (leu "dias", em vez de "dia") e "adivinhação", não utilizando o contexto para se auto-corrigir. Estes erros deveram-se, em parte, a desatenção.

. No Teste de despiste de Dislexia o aluno não revelou dificuldades ou erros específicos de leitura.

. Na interpretação do texto lido o _____ não revelou grandes dificuldades, tendo, no entanto recorrido bastante ao texto.

. Na interpretação do texto lido pelo examinador revelou dificuldades, que estão relacionadas com desatenção.

. Não revelou dificuldades no resumo oral de texto ouvido.

CONCLUSÃO:

Qualidade e velocidade leitora um pouco abaixo média, tendo em conta a sua idade cronológica e nível de escolaridade.

Quando comete alguns erros de leitura (trocas, omissões, adições, e "adivinhações"), não utiliza o contexto da leitura. Estes erros deveram-se a desatenção.

Revela dificuldades na interpretação de texto ouvido. Sem dificuldades no resumo oral de textos.

Da Avaliação da Ortografia (Português), podemos referir que:

- . a sua caligrafia é irregular em termos de forma e tamanho;
- . desorganizado na apresentação dos cadernos escolares;
- . a sua postura não é adequada (cabeça muito próxima do papel), efectua uma adequada preensão do objecto de escrita;
- . não modula as palavras em voz baixa à medida que as vai escrevendo;
- . comete muitos erros ortográficos que revelam um não domínio dos casos especiais da escrita, não conhecendo os valores fonológicos das diferentes letras. A sua dificuldade está na aplicação dessas regras fonológicas.
- . Desta forma podemos inventariar as seguintes dificuldades de ortografia:
 - ⇒ *c/ç; c/s; s/ss; s/z; ch/x; as/az; c/qu; ce/ci; ge/je; gi/ji; ee/e; oo/o; são/ ção/cção; ão/ am; ditongos nasais e orais;*
 - ⇒ *valor de algumas letras consoante a sua posição na palavra (valores fonológicos das letras "c", "g", "r", "s", "z", "x").*

- ⇒ não existem algumas trocas de letras ao nível perceptivo-visual (ex: b/d; p/q);
- ⇒ existem trocas do foro perceptivo-auditivo: d/t; m/n; b/p;
- ⇒ este aluno troca (sentopeia/ centopeia; fumasa/ fumaça; caimar/ queimar; aqualico /acoólico), omite (trasparencia/ transparência; perguto/ pergunto; redação /redacção) e adiciona (iguenorante /ignorante; embelema/ emblema) algumas letras nas palavras;
- ⇒ existem também dificuldades na acentuação (omissão de acentos).

. revelou alguma criatividade nas suas produções escritas, embora estas sejam prejudicadas pelo número elevado de erros ortográficos.

CONCLUSÃO:

De salientar dificuldades evidente na ortografia, devido a uma não aplicação das regras da fonologia.

Não existem trocas do foro perceptivo-visual, mas sim do foro perceptivo-auditivo.

Estas dificuldades enquadram-se dentro de um quadro de Disortografia (perturbação da aquisição académica da escrita de acordo com os critérios de diagnóstico do D.S.M.IV).

Da aplicação do Teste PEERAMID-2 (Observação do Neuro-Desenvolvimento em Função das Aprendizagens Escolares) podemos referir o seguinte, em termos de resultados:

- ⇒ lateralidade definida- direita- em termos manuais, pedais, visuais e auditivos;
- ⇒ as noções de direita e esquerda no corpo próprio (lateralidade primária e secundária) e no corpo do outro (lateralidade terciária- "Toca com a tua mão direita no meu olho esquerdo.") estão adquiridas.

. DIFICULDADES nas provas:

- 1- interpretação de informação ambígua e complexa;
- 2- na interpretação de texto lido pelo examinador (desatenção).

. SEM DIFICULDADES nas provas:

- 1- que exigiam movimentos rápidos e precisos (motricidade fina);
- 2- de processamento visual, que implicavam a selecção de sequências de letras de acordo com um modelo (rotações espaciais);
- 3- que implicaram a utilização da consciência fonológica- manipulação de fonemas nas palavras (segmentação; deleção e substituição);
- 4- de rechamada rápida de palavras;
- 5- na formulação oral de frases com palavras dadas.

4-OBJECTIVOS PROPOSTOS PARA O APOIO PSICOPEDAGÓGICO:

4.1- Considerações gerais:

Os objectivos deste Programa de Intervenção têm por base melhorias ao nível: académico/ técnicas de estudo. Por outro lado, pretende-se aumentar a sua motivação e empenho em tarefas académicas e outras, promovendo a generalização de conhecimentos à sua vida quotidiana (significação motivacional de informação aprendida).

É também nosso intuito desenvolver no aluno a capacidade de resolver problemas, através da selecção de estratégias o mais adequadas possível ao caso em questão.

Irão ser referenciadas estratégias de facilitação das aprendizagens, técnicas de estudo e alguns materiais de Apoio Psicopedagógico (livros; fichas de trabalho; materiais didácticos; software educativo; etc.), que poderão ser utilizados no contexto turma, tanto para o aluno em questão, como para os restantes colegas.

4.2- Áreas de Intervenção Propostas:

(limite temporal - Fevereiro 2003 a Janeiro 2004):

- * Desenvolvimento da Motricidade Global;
- * Desenvolvimento da Cognição Verbal e Não-Verbal;
- * Desenvolvimento da Linguagem Receptiva;
- * Desenvolvimento da Linguagem Expressiva;
- * Desenvolvimento da Autonomia Pessoal;
- * Desenvolvimento do Comportamento Adaptativo/Socialização.

4.3- Objectivos propostos:

4.3.1. - *Desenvolvimento da Motricidade Global:*

- Correção da postura em momentos de leitura e de escrita.

4.3.2. - *Desenvolvimento da Cognição Verbal e Não-Verbal:*

- Aumento da sua capacidade de atenção selectiva e concentração;
- Melhoria da capacidade de resolução de problemas concretos e de predição das consequências das suas escolhas;
- Promoção do desenvolvimento da criatividade e da persistência e motivação para a realização das tarefas;
- Nomear ou seleccionar propriedades comuns dos objectos (classificações);
- Desenvolvimento do raciocínio indutivo;
- Promoção do desenvolvimento do pensamento sequencial e abstracto.

4.3.3. - *Desenvolvimento da Linguagem Expressiva:*

- Verbalização de diferenças/semelhanças complexas e de antónimos e sinónimos.

Leitura:

1. Melhoria do nível da leitura oral (pontuação, entoação, velocidade/ritmo, fluência e postura).

ESCRITO:

1. Melhoria do conhecimento das regras gramaticais e diminuição dos erros ortográficos e de pontuação;
2. Construção de frases utilizando partes do discurso;
3. Conclusão de frases ou ideias, utilizando pistas dadas.
4. Desenvolvimento da capacidade de interpretação e resumo escrito ou oral de um texto;
5. Diminuição dos erros ortográficos, com ênfase na consciência fonológica;
6. Utilização correcta dos sinais ortográficos.

4.3.4. - Desenvolvimento da Linguagem Receptiva:

- Promoção da capacidade de ouvir histórias ou relatos, respondendo a perguntas (O quê?, "Quem?", "Quando?", "Como?"; "Porquê?"; "Onde?") e retirando a ideia principal;
- Capacidade de relacionar frases com experiências pessoais;
- Capacidade de prever o que poderia acontecer a seguir (com base numa história relatada);
- Utilização do dicionário.

4.3.5. - Desenvolvimento da Autonomia Pessoal:

- Desenvolvimento da sua autonomia: na execução dos deveres e na gestão do tempo de estudo e de lazer.

4.3.6. - Desenvolvimento do Comportamento Adaptativo/Socialização:

- Diminuição das atitudes de ansiedade e de nervosismo, permitindo um aumento da auto-estima;
- Desenvolver o espírito de auto-crítica e de responsabilização perante situações problemáticas resultantes das suas atitudes.

5.1- Observações:

De seguida são apresentadas algumas propostas que visam a melhoria ao nível das aquisições escolares (leitura e escrita) e uma modificação dos seus hábitos de estudo, através de uma estimulação das aptidões necessárias à aprendizagem (treino da atenção selectiva/ concentração, memória de curto, médio e longo-termo, utilização de estratégias de metacognição, de memorização e de resolução de problemas, entre outros aspectos).

Por outro lado, pretende-se aumentar a sua auto-estima e empenho em tarefas académicas e outras, promovendo a generalização de conhecimentos à sua vida quotidiana (significação motivacional de informação aprendida).

5.2- Objectivos e Estratégias de Intervenção propostos:

NOTA: de salientar que, no quadro que se segue, apenas estão apontadas algumas estratégias de intervenção gerais. Estas deverão ser mais aprofundadas no seguimento psicopedagógico que recomendamos, nomeadamente no que respeita às técnicas de estudo.

Anexo 3: Programa Educativo Individual do Rui no ano lectivo 2008/2009.

**PROGRAMA
EDUCATIVO
INDIVIDUAL**

P.E.I.

2008 / 2009

Nome do(a) Aluno(a): _____

Data de Nascimento: Agosto / 1992

Idade: 16

Ano de Escolaridade / Turma: 11º

Nº: 10

Director(a) de Turma: _____

Docente de Educação Especial: _____

PROGRAMA EDUCATIVO INDIVIDUAL

Ano Lectivo 2008/2009

Estabelecimento de Ensino: Escola Secundária ...

Director(a) de Turma: _____
Docente de Educação Especial: _____

2. SÍNTESE DA HISTÓRIA ESCOLAR E PESSOAL DO(A) ALUNO(A)		
Antecedentes Escolares		
Nível	Duração	Local
Ama	Até aos 3 anos	-----
Creche / Jardim de Infância	-----	-----
Pré-Escolar	Colégio	Setúbal
1ºciclo	4 anos	Colégio
2ºciclo	2 anos (5º e 6º anos)	Escola Básica 2,3
3ºciclo	3 anos (7º, 8º e 9º anos)	Escola Básica 2,3
10ºano	1 ano	Escola Secundária
11ºano	Ano de frequência	Escola Secundária
12ºano	-----	-----
Outras Instituições	-----	-----
Percurso Educativo Individual [Outros antecedentes relevantes]		
<p><i>[Indicar aspectos relevantes do agregado familiar, clínicos, da história escolar do aluno, designadamente:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • data da primeira matrícula (no pré-escolar ou 1º CEB); • se beneficiou de apoio no âmbito da IP; • retenções a que foi sujeito; • se foi anteriormente aplicado um PEI, quando e quais os resultados da avaliação; • se beneficiou, ou beneficia de outros apoios fora do âmbito da educação especial; • outros] <p>O Rui nasceu a 25 de Agosto de 1992 no Hospital São Francisco Xavier, em Lisboa, fruto de uma gravidez vigiada a partir dos oito meses, de termo, parto eutócito com apresentação cefálica (3,700kg de peso, 52,5cm de comprimento, valores de APGAR - 9/10).</p> <p>Das aquisições do desenvolvimento psicomotor podemos assinalar: andar – 15 meses; primeiras palavras – 12 meses; controle dos esfíncteres – 2,5 anos.</p> <p>Da sua história clínica pode-se referir asma (controlada) e uma alergia cutânea. Até ao ano de 2003, não foi efectuado um despiste visual e auditivo, não tendo havido queixas até essa data. Saliente-se que o avô materno referiu que o Rui tem dificuldades em adormecer, recusando-se a ir dormir a casa de amigos por receio.</p> <p>Até aos 3 anos esteve numa ama, tendo depois ingressado no Colégio Diocesano,eml, onde permaneceu desde o ensino pré-primário até ao final do 1º Ciclo do Ensino Básico, que iniciou aos 6 anos de idade, tendo tido sempre a mesma professora, que nunca referiu problemas de aprendizagem (nunca ficou retido ou teve adaptações curriculares).</p> <p>Frequentou o 2º e o 3º ciclos na Escola Básica 2,3 tendo o seu avô sido chamado, pela primeira vez, à presença da Directora de Turma, no 2º Ciclo. Esta convocatória teve como razões principais alguns problemas relacionados com o comportamento do Rui dentro e fora da sala de aula; com o tipo de relacionamento com os colegas e adultos e com a falta de realização dos deveres escolares nas diferentes disciplinas. Registe-se que foi, nesta altura (2º ciclo), que a sinalização do Rui foi feita.</p> <p>O aluno não tinha actividades extra-curriculares e efectuava os deveres em casa, sozinho ou acompanhado por um colega.</p> <p>No entanto, o avô, pelo contrário, descrevia o seu neto como tendo uma boa relação tanto com os seus colegas, como com os adultos (exceptuando os seus pais, com os quais ainda mantém uma relação mais conflituosa); considerando-o uma criança nervosa, mas meiga.</p> <p>Registe-se que o Rui vive em casa do avô e dos bisavós maternos. Mantém uma boa relação com um primo direito, filho de uma irmã do avô, que frequenta a casa regularmente. O ambiente familiar é bom.</p> <p>A mãe do Rui engravidou quando estava a estudar na Faculdade de Arquitectura e escondeu a gravidez da família até aos 8 meses de gestação, tendo, então, contado ao seu pai o que se passava. O pai do Rui não acompanhou o processo de gravidez da mãe, mantendo apenas um contacto muito esporádico com o filho, após o nascimento deste e até cerca dos três anos de idade, altura em que se afastou. O pai teve um outro relacionamento, do qual resultaram dois filhos que, entretanto, também já deixou para iniciar uma nova relação. O aluno conhece e relaciona-se, esporadicamente, com os seus meios-irmãos. Em Agosto de 2007 tentou contactar o filho pelo telefone, mas este não o quis atender. A mãe, como estava a estudar, apesar de ter mudado de curso (o qual concluiu), deixou o filho, com cerca de dez meses, em casa do seu pai (avô materno), mantendo contacto com ele até cerca dos cinco anos. Presentemente, vive com um companheiro, com quem mantém uma</p>		

relação estável, mas não procura conviver com o filho. O avô informou que a doença do Rui poderá derivar, geneticamente, da parte da mãe e, por sua vez, da mãe desta (avó materna do Rui, com a qual o avô esteve casado apenas durante 3 anos), tendo em conta que ambas manifestavam alguns comportamentos semelhantes aos do seu neto.

A partir desta altura (2003), o aluno começou a manifestar alguns comportamentos mais agressivos para com as pessoas da sua casa, inclusivé para com o avô, de quem tanto gosta.

Tendo em conta, sobretudo, o factor comportamental, o Rui foi observado na consulta de Pediatria do Desenvolvimento pelo Dr....., tendo-lhe sido diagnosticado Síndrome de Asperger (de acordo com os critérios do D.S.M.IV).

[in Relatório de Avaliação Psicoeducacional – 2003]

No 10º ano (2007/2008), o aluno começou a frequentar esta escola (Escola Secundária) e o seu Encarregado de Educação (avô), mostrou-se satisfeito com a forma como decorreu a adaptação do neto.

O avô refere que o Rui tem noção das suas dificuldades e que, sempre que tem de realizar algo que o contraria ou sob pressão, somatiza um estado febril. Referiu também que as regras, imposições e tarefas escolares, propostas pelos professores, devem tentar ser aplicadas a todos e não especialmente a ele, para que não se sinta diferente dos colegas.

O aluno, de um modo geral, apresentou, no 10º ano, certas dificuldades que foi tentando melhorar, gradualmente, no decorrer do ano lectivo, nomeadamente: ao nível da aplicação dos conhecimentos e da expressão escrita, costumando ser muito sintético, objectivo e directo nas respostas, não desenvolvendo os conteúdos (por exemplo, na disciplina de Filosofia). Por vezes apresentava, e ainda apresenta, uma letra quase ilegível. No entanto, a sua participação oral, por exemplo, na disciplina de Português, era muito positiva, tendo por hábito fazer os trabalhos de casa e a professora considerava que, se ele conseguisse melhorar na área gramatical, tinha possibilidades de continuar a evoluir, dado que ele aprende com uma certa facilidade, desde que se dedique. Os professores de Biologia e Geologia e de Físico-Química A consideraram que ele estava a conseguir acompanhar a turma sem problemas de maior e a trabalhar bem. Na disciplina de Educação Física, apesar das dificuldades de descoordenação que tem, trabalhava bastante e esforçava-se por ser autónomo.

O aluno integrou-se bem na turma e foi bem aceite pelos seus colegas, tendo vindo a mostrar-se mais sociável e comunicativo. Os professores consideram-no um jovem educado, cumpridor, responsável, pontual, interessado e trabalhador. A melhoria gradual da sua auto-estima, reflectiu-se numa alteração positiva das suas atitudes e numa melhor aplicação das suas capacidades, tendo obtido um aproveitamento positivo a todas as disciplinas.

No presente ano lectivo (2008/2009) encontra-se a frequentar o 11º ano, do curso de Ciências e Tecnologias.

O Rui não teve, até à data, nenhuma retenção no seu percurso escolar.

Contexto Sócio-Económico			
Família apoiada por Assistente Social:	Sim <input type="checkbox"/>	Não <input checked="" type="checkbox"/>	
Explícite (por quem, desde quando, onde...):			
Atribuição de ASE:	Sim <input type="checkbox"/>	Não <input checked="" type="checkbox"/>	
Explícite (tipo de ajudas, ----- subsídios...):			
Família referenciada na CPCJ (Comissão de Protecção de Crianças e Jovens):	Sim <input type="checkbox"/>	Não <input checked="" type="checkbox"/>	
Localidade: -----	Nº -----	Processo: -----	
Outras informações e/ou ----- observações:			

Informação Médica e/ou Diagnóstica		
Médicos e/ou Técnicos	Nome	Data
Pedopsiquiatra	-----	-----
Psiquiatra	-----	-----
Neuropsiquiatra	Dr. M	Hospital de Sta Maria, em Lisboa, Centro de Apoio 'Diferenças' (Chelas): Relatório de Avaliação Psicoeducacional de 2003.
Psicólogo	-----	-----
Terapeuta Ocupacional	-----	-----
Terapeuta da Fala	-----	-----
Outras Especialidades		Clínica Geral
Antecedentes de Saúde		
Internamentos:	Sim <input type="checkbox"/>	Não <input checked="" type="checkbox"/>
Explicite (onde, quanto tempo...):	-----	
Outras informações e/ou observações:	-----	

3.	INDICADORES DE FUNCIONALIDADE	
	– PERFIL DE FUNCIONALIDADE DO(A) ALUNO(A) POR REFERÊNCIA À CIF-CJ –	
	Actividades e participação; Funções e estruturas do corpo; Factores ambientais	
	<i>[Elaborar uma síntese, baseada na informação constante no relatório de avaliação técnico-pedagógico, explicitando os principais indicadores de funcionalidade. Identificar os factores do ambiente físico, social e atitudinal que influenciam de forma positiva (facilitadores) ou negativa (barreiras) o desempenho do(a) aluno(a)]</i>	
	Actividades e Participação	
	Qualificador	Magnitude¹
d710	Interacções interpessoais básicas	2
d720	Interacções interpessoais complexas	3
d730	Relacionamento com estranhos	3
d740	Relacionamento formal	2
d750	Relacionamentos sociais informais	2

1 0 – Nenhuma deficiência 1 – Deficiência ligeira 2 – Deficiência moderada 3 – Deficiência grave
 4 – Deficiência completa 8 – Não especificada 9 – Não aplicável

Funções do Corpo e Estruturas Afectadas		
	Qualificador	Magnitude ²
b122	Funções psicossociais globais	2
b126	Funções do temperamento e da personalidade	2
b152	Funções emocionais	2

2 0 – Nenhuma deficiência 1 – Deficiência ligeira 2 – Deficiência moderada 3 – Deficiência grave
 4 – Deficiência completa 8 – Não especificada 9 – Não aplicável

Factores Ambientais

Qualificador		Barreira ³	Facilitador ³
e310	Família próxima		3
e320	Amigos		1
e325	Conhecidos, pares, colegas, vizinhos e membros da comunidade		2
e330	Pessoas em posição de autoridade		2
e355	Profissionais de saúde	3	
e360	Outros profissionais		2
e410	Atitudes individuais dos membros da família próxima		3
e420	Atitudes individuais dos amigos		1
e425	Atitudes individuais de conhecidos, pares, colegas e membros da comunidade		2
e450	Atitudes individuais de profissionais de saúde		2

3 0 – Nenhum facilitador/barreira 1 – Facilitador/barreira ligeiro 2 – Facilitador/barreira moderado
 3 – Facilitador/barreira grave 4 – Facilitador/barreira completo 8 – Não especificada 9 – Não aplicável

Outras informações e/ou observações: -----

4.	MEDIDAS EDUCATIVAS – ADEQUAÇÕES NO PROCESSO DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM
<i>[Medidas educativas permitidas pelo Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de Janeiro]</i>	
Assinalar com um X as medidas educativas definidas para o(a) aluno(a)	
a) Apoio Pedagógico Personalizado	
<i>[Descrever as estratégias a desenvolver com o aluno, nas diferentes áreas curriculares ou disciplinas, que podem consistir:</i>	
<ul style="list-style-type: none"> • na antecipação e/ou reforço da aprendizagem de conteúdos; • no desenvolvimento ou reforço de competências gerais de aprendizagem e/ou de competências específicas; • em adequações ao nível da organização do espaço e das actividades; • explicitar as disciplinas em que o aluno tem apoio e as entidades que o aplicam, por exemplo: professor da disciplina, docente de Educação Especial... 	
<i>Em situações excepcionais, em que o apoio pedagógico para reforço e desenvolvimento de competências específicas tenha que ser prestado fora do contexto grupo/turma, indicar o horário do aluno nos diferentes contextos]</i>	
Não aplicável.	

b) Adequações Curriculares Individuais	
<i>[Registar as adequações curriculares definidas, que podem consistir:</i>	
<ul style="list-style-type: none"> • na introdução de objectivos, conteúdos ou áreas curriculares específicas; • na dispensa de actividades impossíveis de realizar pelo aluno. 	
<i>Devem ser explicitadas todas as alterações efectuadas em cada uma das áreas de conteúdo (Pré-Escolar), áreas curriculares (1º CEB) ou das disciplinas (2º e 3º CEB e Ensino Secundário)]</i>	
Não aplicável.	
Áreas Curriculares Específicas	
1. Autonomia e desenvolvimento pessoal e social	-----
2. Língua gestual portuguesa	-----
3. Braille / Treino visual específico	-----
4. Orientação e mobilidade	-----
5. Actividade motora adaptada	-----
6. Sistema aumentativo de comunicação	-----
7. Competências sócio-cognitivas	-----
8. Outras – especificar: -----	

Objectivos/Conteúdos/Competências	
Os conteúdos são reduzidos <i>[anexar por disciplina os conteúdos a aprender]</i>	-----
Os objectivos são mínimos <i>[anexar por disciplina os objectivos a atingir]</i>	-----
As estratégias de ensino / aprendizagem são diferenciadas na turma <i>[anexar por disciplina as estratégias a utilizar]</i>	-----
Outros(as) – especificar: -----	

Recursos Materiais	
Livros em Braille ou ampliados	-----
Máquina de escrever Braille	-----
Material audiovisual	-----
Equipamento específico para leitura, escrita e cálculo	-----
Auxiliares ópticos ou acústicos	-----
Equipamento informático adaptado	-----
Cadeira de rodas	-----
Próteses	-----
Outros – especificar: -----	

Outras informações e/ou observações: <i>[por exemplo: objectivos e conteúdos em função das competências terminais de ciclo e/ou ensino; etc]</i> -----

c) Adequações no Processo de Matrícula	<input type="checkbox"/>
<i>[Indicar se o aluno frequenta: (I) escola fora da sua área de residência, (II) escola de referência ou (III) escola com unidade de ensino estruturado ou unidade especializada de apoio a alunos com multi-deficiência ou surdo-cegueira. Indicar se o aluno beneficia de: (I) adiamento de matrícula (no 1º ano) ou (II) matrícula por disciplinas (nos 2º e 3º ciclos e no secundário)]</i>	
Não aplicável.	
Adiamento (na entrada para o 1º ano)	-----
Matrícula por disciplinas (3º ciclo e secundário)	-----
Outras informações e/ou observações: -----	

d) Adequações no Processo de Avaliação	<input checked="" type="checkbox"/>
<i>[Indicar as adequações definidas no âmbito do processo de avaliação do aluno, explicitando:</i> • tipo de prova; • instrumentos de avaliação e/ou de certificação; • formas e meios de comunicação; • periodicidade, local e duração da avaliação]	
Os professores podem recorrer, entre outros itens, a alterações dos instrumentos de avaliação, do tipo de provas, mais tempo, até ao máximo de trinta minutos, para a realização das mesmas (desde que tal se considere necessário e mais adequado ao aluno, não comprometendo, contudo, os conteúdos essenciais das disciplinas, sobretudo das que estão sujeitas a exames nacionais).	
Forma ou Meio de Expressão do(a) Aluno(a)	
Privilegiar a oralidade	Não
Atender ao conteúdo em detrimento da forma	Não
Outras informações e/ou observações: -----	

Tipo de Provas, Instrumentos de Avaliação e Certificação	
Questões de resposta curta e sucinta	X
Questões de correspondência, questões de escolha múltipla, verdadeiro/falso, completar espaços	X

Recurso a pistas visuais ou auditivas	----
Recurso a simplificação ou subdivisão das perguntas	X
Maior espaçamento entre questões com recurso a um tipo de letra simples	----
Ampliação de todos os materiais didácticos utilizados	----
Privilegiar os trabalhos realizados na aula (individuais ou em grupo)	----
Privilegiar os trabalhos realizados em casa (individuais ou em grupo)	----
Duração	X
Periodicidade	----
Local de execução	----
Outras informações e/ou observações: -----	

e) Currículo Específico Individual	
<i>[O currículo deverá conter, detalhadamente:</i>	
<ul style="list-style-type: none"> • o que o aluno vai aprender (indicação dos conteúdos, objectivos e competências a desenvolver); • com quem vai aprender (definição dos intervenientes no processo educativo); • como vai aprender (estratégias e metodologias a usar); • onde vai aprender (indicação dos contextos onde vão decorrer as aprendizagens, bem como do nível de participação em actividades realizadas no contexto turma); • como vai ser avaliado (indicação do processo de avaliação, incluindo os critérios específicos definidos e o horário do aluno, com indicação dos contextos e respectivos tempos semanais)] 	
Não aplicável.	
Substituição ou eliminação de objectivos e conteúdos	----
Introdução de objectivos e conteúdos	----
Outras informações e/ou observações: -----	

f) Tecnologias de Apoio	
<i>[Indicar as tecnologias de apoio a utilizar pelo aluno para melhorar o seu desempenho]</i>	
Substituição ou eliminação de objectivos e conteúdos	---
	--
Introdução de objectivos e conteúdos	---
	--
Outras informações e/ou observações: -----	

5.	OUTRAS INFORMAÇÕES				
<i>[Indicar outras informações relevantes (por ex. se o(a) aluno(a) vai beneficiar de algum tipo de terapia)]</i>					
Terapias					
Hidroterapia	-- -	Terapia da Fala	---	Terapia Ocupacional	---
Hipotermia	-- -	Desporto Adaptado	-- -	Arte-Terapia	---
Fisioterapia	-- -	Psicoterapia	-- -	Outras *	---
*Especificar:					

6.	PARTICIPAÇÃO DO(A) ALUNO(A) NAS ACTIVIDADES
Participa em todas as actividades: Sim	
Participa parcialmente nas actividades da turma <i>[explicitar os motivos]</i> : Não	
Actividades das quais está dispensado <i>[explicitar os motivos]</i> : Nenhuma	

Tem o mesmo horário da turma: Sim
Participa parcialmente no horário da turma <i>[explicitar os motivos]</i> : Não
Disciplinas em que não participa <i>[explicitar os motivos]</i> : -----
Em substituição das disciplinas que não frequenta tem <i>[discriminar onde se encontra durante o período em que não acompanha a turma]</i> : Nenhuma disciplina a registar.
Tem um horário completamente distinto da turma <i>[explicitar os motivos]</i> : Não

7. DISTRIBUIÇÃO DA CARGA HORÁRIA DO(A) ALUNO(A)					
Horas	2ª - Feira	3ª - Feira	4ª - Feira	5ª - Feira	6ª - Feira
08.25 - 09.10	X	X	X	X	X
09.10 - 09.55	X	X	X	X	X
10.10 - 10.55	X	X	X	X	X
10.55 - 11.40	X	X	X	X	X
11.50 - 12.35		X	X	X	X
12.35 - 13.20		X	X	X	X
13.35 - 14.20	X				
14.20 - 15.05	X	X		X	
15.20 - 16.05	X			X	X
16.05 - 16.50	X			X	X
17.00 - 17.45					
17.45 - 18.30					

8. RESPONSÁVEIS PELA IMPLEMENTAÇÃO DAS MEDIDAS EDUCATIVAS				
Medidas Educativas		Identificação dos Intervenientes <i>[nome dos diferentes profissionais]</i>	Funções Desempenhadas <i>[Indicar as funções de cada profissional (p/ ex.: professor da disciplina e/ou da turma, de educação especial, psicólogo, terapeuta da fala, etc.)]</i>	Horário <i>[Indicar o horário de cada profissional]</i>
a)	Apoio Pedagógico Personalizado	-----	-----	-----
b)	Adequações Curriculares Individuais	-----	-----	-----
c)	Adequações no Processo de Matrícula	-----	-----	-----
d)	Adequações no Processo de Avaliação	Todos os professores da turma	Aplicar as condições pressupostas nesta alínea	-----
e)	Currículo Específico Individual	-----	-----	-----

9. TRANSIÇÃO ENTRE CICLOS	
<i>[Indicar estratégias que promovam uma adequada transição entre ciclos e/ou níveis de ensino]</i>	
Ter em atenção, sobretudo, a correcta aplicação das condições (itens) pressupostas na(s) alínea(s) das Medidas Educativas de que o(a) aluno(a) usufrua.	

10.	PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO E DE AVALIAÇÃO DO PEI	
Início da implementação do PEI: a partir da data em que todos os trâmites legais, exigidos pelo Decreto-Lei em questão, estejam concluídos.		
Avaliação do PEI [<i>Explicitar os: critérios; instrumentos utilizados; momentos de avaliação; data de revisão; etc.</i>]:		
<p>A avaliação será contínua e sistemática e terá em conta o <i>feedback</i> de todos os intervenientes no processo educativo do(a) aluno(a). Por isso, o presente Programa Educativo Individual (PEI) poderá ser reformulado/modificado sempre que tal se justifique e se entenda necessário.</p> <p>Deste modo, é pressuposto acompanhar atentamente o desenrolar do desempenho escolar do(a) aluno(a), para rever e/ou alterar, se necessário, as estratégias a aplicar ao(à) mesmo(a), com o principal objectivo de promover o seu sucesso.</p> <p>O PEI deve ser reavaliado em todos os momentos de avaliação sumativa do calendário escolar: 1º, 2º e 3º Períodos Lectivos; e também em qualquer outra situação que assim o justifique, como por exemplo: reuniões intercalares; sempre que existam novas informações importantes e/ou alterações relevantes para o processo e/ou percurso escolar do(a) aluno(a); etc.</p> <p>O PEI pode ser revisto em todos os momentos já referidos no parágrafo anterior e sempre, obrigatoriamente, na última reunião de avaliação do 3º Período Lectivo.</p>		
Intervenientes		
	Funções desempenhadas	Nome
	Director(a) de Turma	
	Docente de Educação Especial	
	Psicólogo(a) [SPO]*	
	Outros	

[*Serviços de Psicologia e de Orientação]

11.	ELABORAÇÃO DO PEI		
	Funções desempenhadas	Assinatura (legível)	Data
	Director(a) de Turma		
	Docente de Educação Especial		
	Psicólogo(a) [SPO]		
	Encarregado(a) de Educação	-----	-----
	Médico(a) de Família / Especialistas	-----	-----
	Outros	-----	-----

12.	COORDENAÇÃO DO PEI		
	Director(a) de Turma	Assinatura (legível)	Data

13.	APROVAÇÃO PELO CONSELHO PEDAGÓGICO		
	Presidente do C.P.	Assinatura (legível)	Data

14.	HOMOLOGAÇÃO PELO(A) PRESIDENTE DO CONSELHO EXECUTIVO		
	Presidente do C.E.	Assinatura (legível)	Data

15.	ENCARREGADO(A) DE EDUCAÇÃO		
Tomei conhecimento das medidas educativas definidas para o meu educando.			

Assinatura (legível):	Data:
------------------------------	--------------

16.	ALUNO(A) <i>[assinatura opcional]</i>
Tomei conhecimento das medidas educativas definidas no meu PEI.	
Assinatura (legível):	Data:

Anexo 4: Questionário para a aplicação da sociometria.

Este questionário destina-se a um estudo e por tal razão será garantido o anonimato da tua resposta.
Obrigada pela tua participação.

Questionário

I - 1. Se pudesses escolher o teu colega de carteira, quem escolherias? -----

Indica outro colega -----

E ainda outro -----

E quem não escolherias? -----

II - 1. Para realizar um trabalho de grupo, quem escolherias para trabalhar contigo? -----

Indica outro colega -----

E ainda outro -----

E quem não escolherias? -----

III - 1. Quem gostarias de escolher para jogar contigo nos "furos" e intervalos das aulas? -----

-

Indica outro colega -----

E ainda outro -----

E quem não escolherias? -----

Nome:----- N°----- T.-----

Anexo 5 - Tabela de Salvosa.

TABELA DE SALVOSA

$P < 0.05$

0.0	- 1.64	+ 1.64
0.1	- 1.62	+ 1.67
0.2	- 1.59	+ 1.70
0.3	- 1.56	+ 1.73
0.4	- 1.52	+ 1.75
0.5	- 1.49	+ 1.77
0.6	- 1.46	+ 1.80
0.7	- 1.42	+ 1.82
0.8	- 1.39	+ 1.84
0.9	- 1.35	+ 1.86
1.0	- 1.32	+ 1.88

Anexo 6: Respostas ao questionário na primeira aplicação da sociometria.

Este questionário destina-se a um estudo e por tal razão será garantido o anonimato da tua resposta. Obrigada pela tua participação.

Questionário

I - 1. Se pudesses escolher o teu colega de carteira, quem escolherias? Natércia

Indica outro colega Diana

E ainda outro Telma

E quem não escolherias? Hugo

II - 1. Para realizar um trabalho de grupo, quem escolherias para trabalhar contigo? Natércia

Indica outro colega Telma

E ainda outro Exteia

E quem não escolherias? Hugo

III - 1. Quem gostarias de escolher para jogar contigo nos "furos" e intervalos das aulas? Telma

Indica outro colega Exteia

E ainda outro Natércia

E quem não escolherias? Hugo

Código 1

Este questionário destina-se a um estudo e por tal razão será garantido o anonimato da tua resposta. Obrigada pela tua participação.

Questionário

I - 1. Se pudesses escolher o teu colega de carteira, quem escolherias? João Sogorro

Indica outro colega Carlos

E ainda outro Sara

E quem não escolherias? Ana Sofia

II - 1. Para realizar um trabalho de grupo, quem escolherias para trabalhar contigo? Carlos

Indica outro colega Pedro

E ainda outro João Sogorro

E quem não escolherias? Ana Sofia

III - 1. Quem gostarias de escolher para jogar contigo nos "furos" e intervalos das aulas? João Sogorro

Indica outro colega Hugo Pinho

E ainda outro André Moreno

E quem não escolherias? Ana Sofia

Código: 2

Este questionário destina-se a um estudo e por tal razão será garantido o anonimato da tua resposta. Obrigada pela tua participação.

Questionário

I - 1. Se pudesses escolher o teu colega de carteira, quem escolherias? David

Indica outro colega David

Código: 3

Este questionário destina-se a um estudo e por tal razão será garantido o anonimato da tua resposta. Obrigada pela tua participação.

Questionário

I - 1. Se pudesses escolher o teu colega de carteira, quem escolherias? -----

Indica outro colega ----- David

E ainda outro ----- Gonçalo

E quem não escolherias? ----- Francisco

II - 1. Para realizar um trabalho de grupo, quem escolherias para trabalhar contigo? -----

Indica outro colega ----- Pedro

E ainda outro ----- Renato

E quem não escolherias? ----- Francisco

III - 1. Quem gostarias de escolher para jogar contigo nos "furos" e intervalos das aulas? -----

Indica outro colega ----- Renato

E ainda outro ----- David

E quem não escolherias? ----- Francisco

Código: 4

Este questionário destina-se a um estudo e por tal razão será garantido o anonimato da tua resposta. Obrigada pela tua participação.

Questionário

I - 1. Se pudesses escolher o teu colega de carteira, quem escolherias? ~~Teirna~~

Indica outro colega ~~Teirna~~ David

E ainda outro João Sagoró

E quem não escolherias? Daniela Silva

II - 1. Para realizar um trabalho de grupo, quem escolherias para trabalhar contigo? Pedro

Indica outro colega João Sagoró

E ainda outro Flávia

E quem não escolherias? Daniela Silva

III - 1. Quem gostarias de escolher para jogar contigo nos "furos" e intervalos das aulas? João Sagoró

Indica outro colega Renato

E ainda outro Gonçalo

E quem não escolherias? Ana Sofia

Código: 5

Este questionário destina-se a um estudo e por tal razão será garantido o anonimato da tua resposta. Obrigada pela tua participação.

Questionário

I - 1. Se pudesses escolher o teu colega de carteira, quem escolherias? Ana Sofia

Indica outro colega Eucleia

E ainda outro Sara

E quem não escolherias? Fernando

II - 1. Para realizar um trabalho de grupo, quem escolherias para trabalhar contigo? Ana Sofia

Indica outro colega Ana Rita

E ainda outro Sara

E quem não escolherias? Hugo

III - 1. Quem gostarias de escolher para jogar contigo nos "furos" e intervalos das aulas? Eucleia

Indica outro colega Ana Sofia

E ainda outro Telma

E quem não escolherias? Gonçalo

Código: 6

Este questionário destina-se a um estudo e por tal razão será garantido o anonimato da tua resposta. Obrigada pela tua participação.

Questionário

I - 1. Se pudesses escolher o teu colega de carteira, quem escolherias? Jatiana

Indica outro colega Pedro

E ainda outro Sara

E quem não escolherias? Ana Sofia

II - 1. Para realizar um trabalho de grupo, quem escolherias para trabalhar contigo? Jatiana

Indica outro colega Telma

E ainda outro Eurleia

E quem não escolherias? Ana Sofia

III - 1. Quem gostarias de escolher para jogar contigo nos "furos" e intervalos das aulas? Ana Rebelo

Indica outro colega Sara

E ainda outro Peterson Anabela

E quem não escolherias? Ana Sofia

Código: 7

Este questionário destina-se a um estudo e por tal razão será garantido o anonimato da tua resposta. Obrigada pela tua participação.

Questionário

I - 1. Se pudesses escolher o teu colega de carteira, quem escolherias? Mariana

Indica outro colega Francisco Paxica

E ainda outro Bernato

E quem não escolherias? Hugo

II - 1. Para realizar um trabalho de grupo, quem escolherias para trabalhar contigo? André Moreno

Indica outro colega Francisco Paxica

E ainda outro Carlos

E quem não escolherias? Hugo

III - 1. Quem gostarias de escolher para jogar contigo nos "furos" e intervalos das aulas? Bernato

Indica outro colega João Sagerro

E ainda outro André Moreno

E quem não escolherias? Daniela Silva

Código: 8

Este questionário destina-se a um estudo e por tal razão será garantido o anonimato da tua resposta. Obrigada pela tua participação.

Questionário

I - 1. Se pudesses escolher o teu colega de carteira, quem escolherias? Tama

Indica outro colega ~~Penato~~ Ana Margarida

E ainda outro Penato

E quem não escolherias? Hugo

II - 1. Para realizar um trabalho de grupo, quem escolherias para trabalhar contigo? Tama

Indica outro colega Ana Margarida

E ainda outro Penato

E quem não escolherias? Hugo

III - 1. Quem gostarias de escolher para jogar contigo nos "furos" e intervalos das aulas? Tama

Indica outro colega Ana Margarida

E ainda outro Penato

E quem não escolherias? Hugo

Código: 9

Este questionário destina-se a um estudo e por tal razão será garantido o anonimato da tua resposta. Obrigada pela tua participação.

Questionário

I - 1. Se pudesses escolher o teu colega de carteira, quem escolherias? Ramela

Indica outro colega Pedro

E ainda outro Hugo

E quem não escolherias? André

II - 1. Para realizar um trabalho de grupo, quem escolherias para trabalhar contigo? David

Indica outro colega Sara

E ainda outro Carlos

E quem não escolherias? Hugo

III - 1. Quem gostarias de escolher para jogar contigo nos "furos" e intervalos das aulas? David

Indica outro colega Hugo

E ainda outro Isabela

E quem não escolherias? Ana Sofia

Código: 10

Este questionário destina-se a um estudo e por tal razão será garantido o anonimato da tua resposta. Obrigada pela tua participação.

Questionário

I - 1. Se pudesses escolher o teu colega de carteira, quem escolherias? Pedro

Indica outro colega Sara

E ainda outro Renato

E quem não escolherias? Daniela Silva

II - 1. Para realizar um trabalho de grupo, quem escolherias para trabalhar contigo? Pedro

Indica outro colega Sagorzu

E ainda outro Renato

E quem não escolherias? Daniela Silva

III - 1. Quem gostarias de escolher para jogar contigo nos "furos" e intervalos das aulas? Renato

Indica outro colega Sagorzu

E ainda outro Pedro

E quem não escolherias? Ana S.

Código: 11

Este questionário destina-se a um estudo e por tal razão será garantido o anonimato da tua resposta. Obrigada pela tua participação.

Questionário

I - 1. Se pudesses escolher o teu colega de carteira, quem escolherias? Carlos

Indica outro colega Gonçalo

E ainda outro Sana

E quem não escolherias? Ana Sofia

II - 1. Para realizar um trabalho de grupo, quem escolherias para trabalhar contigo? Carlos

Indica outro colega Pedro

E ainda outro Sana

E quem não escolherias? Ana Sofia

III - 1. Quem gostarias de escolher para jogar contigo nos "furos" e intervalos das aulas? David

Indica outro colega Carlos

E ainda outro João

E quem não escolherias? Felma

Código: 12

Este questionário destina-se a um estudo e por tal razão será garantido o anonimato da tua resposta. Obrigada pela tua participação.

Questionário

I - 1. Se pudesses escolher o teu colega de carteira, quem escolherias? Rita Martins

Indica outro colega Carlos Jorge

E ainda outro Gonçalo

E quem não escolherias? Mariana

II - 1. Para realizar um trabalho de grupo, quem escolherias para trabalhar contigo? Rita Martins

Indica outro colega Carlos

E ainda outro Pedro

E quem não escolherias? Ana Sofia

III - 1. Quem gostarias de escolher para jogar contigo nos "furos" e intervalos das aulas? Carlos

Indica outro colega Renato

E ainda outro David

E quem não escolherias? Denise

Código: 13

Este questionário destina-se a um estudo e por tal razão será garantido o anonimato da tua resposta. Obrigada pela tua participação.

Questionário

I - 1. Se pudesses escolher o teu colega de carteira, quem escolherias? Renato

Indica outro colega João

E ainda outro Mariana

E quem não escolherias? Hugo

II - 1. Para realizar um trabalho de grupo, quem escolherias para trabalhar contigo? Peter

Indica outro colega Sara

E ainda outro Telma

E quem não escolherias? Hugo

III - 1. Quem gostarias de escolher para jogar contigo nos "furos" e intervalos das aulas? Renato

Indica outro colega Telma Eucleia

E ainda outro Eucleia Sara

E quem não escolherias? Hugo Daniela Silva

Código: 14

Este questionário destina-se a um estudo e por tal razão será garantido o anonimato da tua resposta. Obrigada pela tua participação.

Questionário

I - 1. Se pudesses escolher o teu colega de carteira, quem escolherias? MARGARIDA

Indica outro colega ~~DAVID~~ DAVID

E ainda outro ~~DAVID~~ _____

E quem não escolherias? HUGO

II - 1. Para realizar um trabalho de grupo, quem escolherias para trabalhar contigo? PEDRO

Indica outro colega ~~DAVID~~ DAVID

E ainda outro GONÇALO

E quem não escolherias? HUGO

III - 1. Quem gostarias de escolher para jogar contigo nos "furos" e intervalos das aulas? MARGARIDA

Indica outro colega PEDRO

E ainda outro TELMA

E quem não escolherias? HUGO

Código: 15

Este questionário destina-se a um estudo e por tal razão será garantido o anonimato da tua resposta. Obrigada pela tua participação.

Questionário

I - 1. Se pudesses escolher o teu colega de carteira, quem escolherias? Gonzalo

Indica outro colega João

E ainda outro Mariana

E quem não escolherias? Eulália

II - 1. Para realizar um trabalho de grupo, quem escolherias para trabalhar contigo? Gonzalo

Indica outro colega Mariana

E ainda outro David

E quem não escolherias? Carlos

III - 1. Quem gostarias de escolher para jogar contigo nos "furos" e intervalos das aulas? Gonzalo

Indica outro colega João

E ainda outro David

E quem não escolherias? Eulália

Código: 16

Este questionário destina-se a um estudo e por tal razão será garantido o anonimato da tua resposta. Obrigada pela tua participação.

Questionário

I - 1. Se pudesses escolher o teu colega de carteira, quem escolherias? David

Indica outro colega Leticia

E ainda outro João S.

E quem não escolherias? Hugo

II - 1. Para realizar um trabalho de grupo, quem escolherias para trabalhar contigo? Leticia

Indica outro colega David

E ainda outro Gonzalo

E quem não escolherias? Hugo (já trabalhe com ele e não quero repetir)

III - 1. Quem gostarias de escolher para jogar contigo nos "furos" e intervalos das aulas? Andre

Indica outro colega João S.

E ainda outro Gonzalo

E quem não escolherias? Sara

Código: 17

Este questionário destina-se a um estudo e por tal razão será garantido o anonimato da tua resposta. Obrigada pela tua participação.

Questionário

I - 1. Se pudesses escolher o teu colega de carteira, quem escolherias? Leticia

Indica outro colega David

E ainda outro Rita

E quem não escolherias? Audré

II - 1. Para realizar um trabalho de grupo, quem escolherias para trabalhar contigo? David

Indica outro colega Ruato

E ainda outro Leticia

E quem não escolherias? Sua Margarida

III - 1. Quem gostarias de escolher para jogar contigo nos "furos" e intervalos das aulas? Rita

Indica outro colega Leticia

E ainda outro Sua Margarida

E quem não escolherias? Pedro

Código: 18

Este questionário destina-se a um estudo e por tal razão será garantido o anonimato da tua resposta. Obrigada pela tua participação.

Questionário

I - 1. Se pudesses escolher o teu colega de carteira, quem escolherias? Euclásia

Indica outro colega Ana Margarida

E ainda outro Benito

E quem não escolherias? Hugo

II - 1. Para realizar um trabalho de grupo, quem escolherias para trabalhar contigo? Euclásia

Indica outro colega Benito

E ainda outro Ana Margarida

E quem não escolherias? Hugo

III - 1. Quem gostarias de escolher para jogar contigo nos "furos" e intervalos das aulas? Euclásia

Indica outro colega Ana Margarida

E ainda outro Benito

E quem não escolherias? Hugo

Código: 19

Este questionário destina-se a um estudo e por tal razão será garantido o anonimato da tua resposta. Obrigada pela tua participação.

Questionário

I - 1. Se pudesses escolher o teu colega de carteira, quem escolherias? Daniela

Indica outro colega Sara

E ainda outro Teófilo

E quem não escolherias? Ana Sofia

II - 1. Para realizar um trabalho de grupo, quem escolherias para trabalhar contigo? Daniela

Indica outro colega Teófilo

E ainda outro Luca

E quem não escolherias? Ana Sofia

III - 1. Quem gostarias de escolher para jogar contigo nos "furos" e intervalos das aulas? Daniela

Indica outro colega Teófilo

E ainda outro Hugo

E quem não escolherias? Ana Sofia

Código: 20

Este questionário destina-se a um estudo e por tal razão será garantido o anonimato da tua resposta. Obrigada pela tua participação.

Questionário

I - 1. Se pudesses escolher o teu colega de carteira, quem escolherias? Tatiana

Indica outro colega André

E ainda outro Daniela D.

E quem não escolherias? Ana Sofia

II - 1. Para realizar um trabalho de grupo, quem escolherias para trabalhar contigo? Tatiana

Indica outro colega André

E ainda outro Daniela

E quem não escolherias? Ana Sofia

III - 1. Quem gostarias de escolher para jogar contigo nos "furos" e intervalos das aulas? André

Indica outro colega David

E ainda outro Hugo

E quem não escolherias? Ana Sofia

Código: 21

Anexo 7: Respostas ao questionário na segunda aplicação da sociometria.

Como os alunos nº 7 e nº 21 anularam a matrícula temos um total de 19 alunos na segunda aplicação da sociometria.

Este questionário destina-se a um estudo e por tal razão será garantido o anonimato da tua resposta. Obrigada pela tua participação.

Questionário

I - 1. Se pudesses escolher o teu colega de carteira, quem escolherias? Náriana

Indica outro colega Telma

E ainda outro Eúclia

E quem não escolherias? Hugo

II - 1. Para realizar um trabalho de grupo, quem escolherias para trabalhar contigo? Telma

Indica outro colega Eúclia

E ainda outro Náriana

E quem não escolherias? Hugo

III - 1. Quem gostarias de escolher para jogar contigo nos "furos" e intervalos das aulas? Telma

Indica outro colega Náriana

E ainda outro Eúclia

E quem não escolherias? Hugo

Código 1

Este questionário destina-se a um estudo e por tal razão será garantido o anonimato da tua resposta. Obrigada pela tua participação.

Questionário

I - 1. Se pudesses escolher o teu colega de carteira, quem escolherias? Sagorro

Indica outro colega Mariana

E ainda outro Carlos

E quem não escolherias? Ana Sofia

II - 1. Para realizar um trabalho de grupo, quem escolherias para trabalhar contigo? Carlos

Indica outro colega Mariana

E ainda outro Pedro

E quem não escolherias? Paxica

III - 1. Quem gostarias de escolher para jogar contigo nos "furos" e intervalos das aulas? Carlos

Indica outro colega Hugo

E ainda outro Ana Margarida

E quem não escolherias? Paxica

Código 2

Este questionário destina-se a um estudo e por tal razão será garantido o anonimato da tua resposta. Obrigada pela tua participação.

Questionário

I - 1. Se pudesses escolher o teu colega de carteira, quem escolherias? Daniela

Indica outro colega Carlos

E ainda outro Barato

E quem não escolherias? Pedro

II - 1. Para realizar um trabalho de grupo, quem escolherias para trabalhar contigo? Daniela

Indica outro colega Carlos

E ainda outro David

E quem não escolherias? Pedro

III - 1. Quem gostarias de escolher para jogar contigo nos "furos" e intervalos das aulas? Caio

Indica outro colega Barato

E ainda outro David

E quem não escolherias? Pedro

Código 3

Este questionário destina-se a um estudo e por tal razão será garantido o anonimato da tua resposta. Obrigada pela tua participação.

Questionário

I - 1. Se pudesses escolher o teu colega de carteira, quem escolherias? Carlos

Indica outro colega Pedro

E ainda outro Pedro

E quem não escolherias? Francisco

II - 1. Para realizar um trabalho de grupo, quem escolherias para trabalhar contigo? Pedro

Indica outro colega Pedro

E ainda outro Mariano

E quem não escolherias? Francisco

III - 1. Quem gostarias de escolher para jogar contigo nos "furos" e intervalos das aulas? Pedro

Indica outro colega Gonçalo

E ainda outro Hugo

E quem não escolherias? Francisco

Código 4

Este questionário destina-se a um estudo e por tal razão será garantido o anonimato da tua resposta. Obrigada pela tua participação.

Questionário

I - 1. Se pudesses escolher o teu colega de carteira, quem escolherias? João Sagarro

Indica outro colega Telma

E ainda outro Gonçalo

E quem não escolherias? Polícia

II - 1. Para realizar um trabalho de grupo, quem escolherias para trabalhar contigo? Sagarro

Indica outro colega Gonçalo

E ainda outro Pedro

E quem não escolherias? ~~Polícia~~ Naiana

III - 1. Quem gostarias de escolher para jogar contigo nos "furos" e intervalos das aulas? Sagarro

Indica outro colega Ronito

E ainda outro Moromo

E quem não escolherias? laia

Código 5

Este questionário destina-se a um estudo e por tal razão será garantido o anonimato da tua resposta. Obrigada pela tua participação.

Questionário

I - 1. Se pudesses escolher o teu colega de carteira, quem escolherias? Ana Sofia

Indica outro colega Eucleia

E ainda outro Telmo

E quem não escolherias? Gonçalo

II - 1. Para realizar um trabalho de grupo, quem escolherias para trabalhar contigo? Eucleia

Indica outro colega Carlos

E ainda outro Ana Sofia

E quem não escolherias? Hugo

III - 1. Quem gostarias de escolher para jogar contigo nos "furos" e intervalos das aulas? Eucleia

Indica outro colega Telmo

E ainda outro Ana Sofia

E quem não escolherias? Pedro

Código 6

Este questionário destina-se a um estudo e por tal razão será garantido o anonimato da tua resposta. Obrigada pela tua participação.

Questionário

I - 1. Se pudesses escolher o teu colega de carteira, quem escolherias? Mariana

Indica outro colega Sara

E ainda outro Paxica

E quem não escolherias? Hugo

II - 1. Para realizar um trabalho de grupo, quem escolherias para trabalhar contigo? Mariana

Indica outro colega Carlos

E ainda outro Sara

E quem não escolherias? Hugo

III - 1. Quem gostarias de escolher para jogar contigo nos "furos" e intervalos das aulas? Paxica

Indica outro colega Pedro

E ainda outro Gonçalo

E quem não escolherias? Telma

Código 8

Este questionário destina-se a um estudo e por tal razão será garantido o anonimato da tua resposta. Obrigada pela tua participação.

Questionário

I - 1. Se pudesses escolher o teu colega de carteira, quem escolherias? Tatiana

Indica outro colega ^{Daniela} ~~Maria Margarida~~

E ainda outro Ana Margarida

E quem não escolherias? Hugo

II - 1. Para realizar um trabalho de grupo, quem escolherias para trabalhar contigo? Tatiana

Indica outro colega Daniela

E ainda outro Margarida

E quem não escolherias? Hugo

III - 1. Quem gostarias de escolher para jogar contigo nos "furos" e intervalos das aulas? Tatiana

Indica outro colega Ana Margarida

E ainda outro Daniela

E quem não escolherias? Hugo

Código 9

Este questionário destina-se a um estudo e por tal razão será garantido o anonimato da tua resposta. Obrigada pela tua participação.

Questionário

I - 1. Se pudesses escolher o teu colega de carteira, quem escolherias? David

Indica outro colega Sara

E ainda outro David

E quem não escolherias? André

II - 1. Para realizar um trabalho de grupo, quem escolherias para trabalhar contigo? Carla Carlos

Indica outro colega David

E ainda outro Sara

E quem não escolherias? Hugo

III - 1. Quem gostarias de escolher para jogar contigo nos "furos" e intervalos das aulas? André

Indica outro colega Renato

E ainda outro Amo Ana Sofia

E quem não escolherias? Graciosa

Código 10

Este questionário destina-se a um estudo e por tal razão será garantido o anonimato da tua resposta. Obrigada pela tua participação.

Questionário

I - 1. Se pudesses escolher o teu colega de carteira, quem escolherias? Pedro

Indica outro colega Ramato

E ainda outro Serginho

E quem não escolherias? Eulália

II - 1. Para realizar um trabalho de grupo, quem escolherias para trabalhar contigo? Pedro

Indica outro colega Ramato

E ainda outro Serginho

E quem não escolherias? Françoisa

III - 1. Quem gostarias de escolher para jogar contigo nos "furos" e intervalos das aulas? Pedro

Indica outro colega Ramato

E ainda outro Serginho

E quem não escolherias? Eulália

Código 11

Este questionário destina-se a um estudo e por tal razão será garantido o anonimato da tua resposta. Obrigada pela tua participação.

Questionário

I - 1. Se pudesses escolher o teu colega de carteira, quem escolherias? Sana

Indica outro colega Pedro

E ainda outro Sagonno

E quem não escolherias? Ana Sofia

II - 1. Para realizar um trabalho de grupo, quem escolherias para trabalhar contigo? Sana

Indica outro colega Renato

E ainda outro Pedro

E quem não escolherias? Ana Sofia

III - 1. Quem gostarias de escolher para jogar contigo nos "furos" e intervalos das aulas? Genaro

Indica outro colega Renato

E ainda outro Pedro

E quem não escolherias? Ana Sofia

Código 12

Este questionário destina-se a um estudo e por tal razão será garantido o anonimato da tua resposta. Obrigada pela tua participação.

Questionário

I - 1. Se pudesses escolher o teu colega de carteira, quem escolherias? Rita

Indica outro colega Cajó

E ainda outro Gaucho

E quem não escolherias? Sara

II - 1. Para realizar um trabalho de grupo, quem escolherias para trabalhar contigo? Rita

Indica outro colega Cajó

E ainda outro Gaucho

E quem não escolherias? Anna Sofia

III - 1. Quem gostarias de escolher para jogar contigo nos "furos" e intervalos das aulas? Gaucho

Indica outro colega Rita

E ainda outro Cajó

E quem não escolherias? Anna Sofia

Código 13

Este questionário destina-se a um estudo e por tal razão será garantido o anonimato da tua resposta. Obrigada pela tua participação.

Questionário

I - 1. Se pudesses escolher o teu colega de carteira, quem escolherias? Sara

Indica outro colega Renato

E ainda outro Caelos

E quem não escolherias? Hugo

II - 1. Para realizar um trabalho de grupo, quem escolherias para trabalhar contigo? Sara

Indica outro colega Renato

E ainda outro David

E quem não escolherias? Marco Andre'

III - 1. Quem gostarias de escolher para jogar contigo nos "furos" e intervalos das aulas? Renato

Indica outro colega Sara

E ainda outro Ara Sofia

E quem não escolherias? Talma

Código 14

Este questionário destina-se a um estudo e por tal razão será garantido o anonimato da tua resposta. Obrigada pela tua participação.

Questionário

I - 1. Se pudesses escolher o teu colega de carteira, quem escolherias? Margarida

Indica outro colega David

E ainda outro Fúdeia/Telma

E quem não escolherias? Hugo

II - 1. Para realizar um trabalho de grupo, quem escolherias para trabalhar contigo? Carlos

Indica outro colega David

E ainda outro Rita

E quem não escolherias? Hugo

III - 1. Quem gostarias de escolher para jogar contigo nos "furos" e intervalos das aulas? Margarida/ David

Indica outro colega Telma

E ainda outro Fúdeia

E quem não escolherias? Hugo

Código 15

Este questionário destina-se a um estudo e por tal razão será garantido o anonimato da tua resposta. Obrigada pela tua participação.

Questionário

I - 1. Se pudesses escolher o teu colega de carteira, quem escolherias? Gonzalo

Indica outro colega João Sogoso

E ainda outro David

E quem não escolherias? Evelina

II - 1. Para realizar um trabalho de grupo, quem escolherias para trabalhar contigo? Gonzalo

Indica outro colega David

E ainda outro João Sogoso

E quem não escolherias? Carlos

III - 1. Quem gostarias de escolher para jogar contigo nos "furos" e intervalos das aulas? Gonzalo

Indica outro colega Renato

E ainda outro João Sogoso

E quem não escolherias? Evelina

Código 16

Este questionário destina-se a um estudo e por tal razão será garantido o anonimato da tua resposta. Obrigada pela tua participação.

Questionário

I - 1. Se pudesses escolher o teu colega de carteira, quem escolherias? David

Indica outro colega Gonçalo

E ainda outro Dedão

E quem não escolherias? Hugo

II - 1. Para realizar um trabalho de grupo, quem escolherias para trabalhar contigo? Gonçalo

Indica outro colega Dedão

E ainda outro segobito

E quem não escolherias? Hugo

III - 1. Quem gostarias de escolher para jogar contigo nos "furos" e intervalos das aulas? ~~David~~ André e Mariana

Indica outro colega ~~Gonçalo~~

E ainda outro Dedão/segobito

E quem não escolherias? Telma

Código 17

Este questionário destina-se a um estudo e por tal razão será garantido o anonimato da tua resposta. Obrigada pela tua participação.

Questionário

I - 1. Se pudesses escolher o teu colega de carteira, quem escolherias? leticia

Indica outro colega David

E ainda outro Ricardo

E quem não escolherias? Telma

II - 1. Para realizar um trabalho de grupo, quem escolherias para trabalhar contigo? leticia

Indica outro colega David

E ainda outro Ricardo

E quem não escolherias? Telma

III - 1. Quem gostarias de escolher para jogar contigo nos "furos" e intervalos das aulas? leticia

Indica outro colega David

E ainda outro Luca Sofia

E quem não escolherias? Telma

Código 18

Este questionário destina-se a um estudo e por tal razão será garantido o anonimato da tua resposta. Obrigada pela tua participação.

Questionário

I - 1. Se pudesses escolher o teu colega de carteira, quem escolherias? Esclara

Indica outro colega Ronato

E ainda outro Ana Margarida

E quem não escolherias? ~~Esclara~~ Hugo

II - 1. Para realizar um trabalho de grupo, quem escolherias para trabalhar contigo? Esclara

Indica outro colega Ronato

E ainda outro ~~Ana Margarida~~

E quem não escolherias? ~~Esclara~~ Gonçalo

III - 1. Quem gostarias de escolher para jogar contigo nos "furos" e intervalos das aulas? Esclara

Indica outro colega Ronato

E ainda outro Ana Margarida

E quem não escolherias? ~~Esclara~~ Pedro

Código 19

Este questionário destina-se a um estudo e por tal razão será garantido o anonimato da tua resposta. Obrigada pela tua participação.

Questionário

I - 1. Se pudesses escolher o teu colega de carteira, quem escolherias? a telma

Indica outro colega sara

E ainda outro carlos

E quem não escolherias? mariana

II - 1. Para realizar um trabalho de grupo, quem escolherias para trabalhar contigo? Telma

Indica outro colega maria

E ainda outro carlos

E quem não escolherias? mariana

III - 1. Quem gostarias de escolher para jogar contigo nos "furos" e intervalos das aulas? Telma

Indica outro colega maria

E ainda outro sara

E quem não escolherias? mariana

Código 20

Anexo 8: Questionário para a elaboração da caracterização da turma.

ESCOLA SECUNDÁRIA

Questionário aos alunos

Agradeço que respondas com sinceridade às perguntas que se seguem e se tiveres qualquer dúvida, estou disponível para qualquer esclarecimento.

Consoante os casos, assinala com uma cruz o item ou itens correspondente(s) ou responde por extenso.

1) Nome: Nº: Turma:

2) Sexo: 3) Idade: 4) Disciplina preferida:

5) Quais são os teus interesses ou como ocupas os teus tempos livres?

6) Já reprovaste algum ano?

Se respondeste afirmativamente diz o ano ou anos em que reprovaste:

7) Que classificação obtiveste a cada uma das disciplinas no final do 1º período deste ano lectivo?

8) Relativamente às horas de estudo:

Estudas só antes dos teste:

Estudas mais de três horas por semana:

Estudas todos os dias e mais de 5 horas por semana:

9) Quem te ajuda no teu estudo individual?

10) O que pensas da tua turma quanto ao comportamento?

Ordeira: Indisciplinada: Trabalhadora: Conversadores. Outro:

11) O que pensas da tua turma quanto à relação interpessoal?

Há espírito de ajuda: Há muita competição: Há grupos: Outros:

12) Quais as tuas preferências quanto ao tipo de aulas?

Aulas dinâmicas/ Interactivas/debates:

Expositivas:

Trabalhos de grupo:

13) Qual a tua visão geral da escola? Positiva: Negativa: Porquê?

14) O que te parece que falta na escola ou existe em forma deficitária?

15) Relativamente ao teu futuro, que expectativas tens?

Deixar de estudar e ir trabalhar logo que possa:

Terminar o 9º ano:

Terminar o 12º ano?

Tirar um curso profissional ou uma especialização?

Tirar um curso superior?

16) Beneficias de SASE?

Anexo 9: Canção inventada pelo Rui no último dia de aulas do terceiro período

I'm going AWAY

I'm going away. I'm going to Mars
 gonna pack my Toothbrush and candy bars

I'm going to Mars, gonna find a nice place
 I'm going to leave this awful world

You annoyed me once, twice and three
 I'm gonna leave you, you dreadful lice

You annoyed once more that you should
 let's hole it. You abused ^{me} in every way you could

You called me short, ugly and lame
 trust me, I'm not the one who will live in shame

I'm going away, gonna find a nice place
 trust me, from now you will never hear

You annoyed me ^{a little} too much
 well I'm going out ~~of~~ touch

I'm going away. I'm going to Mars
 gonna pack my toothbrush and candy bars

I'm going to Mars, gonna find a nice place
 I'm going to leave this awful world

You put my heart in great pain
 now you won't ever see me again

I'm gonna sprout wings and fly into the sky
 and you will just wonder where am I

I'm going away...
 Yeah, I'm going away...
 Yes I'm going away. ~~bye~~ To-day!

Anexo 10: Projecto Curricular de Turma, PCT.

1. Competências Atitudinais	1º Período	2º Período	3º Período
-----------------------------	------------	------------	------------

Pontualidade	R	¹	²	¹	²	¹	²
Assiduidade	RS	7,16					
Participação oportuna	R	3, 4					
Empenho	R	3,4,12,14					
Ouvir os outros com atenção	RP	3, 4, 12					
Respeito pelas normas estabelecidas	R	3, 12					
Material necessário	RS	3					
Respeito pela opinião dos outros	RP	3					
Hábitos de estudo e de trabalho	R	1,2,3,4,7,9,12,16					
Responsabilidade	R	1,2,3,4,7,9,12,16					
Autonomia	R	1,2,4,7,9,14,16					

2. Competências Metodológicas/Processuais:	1º Período		2º Período		3º Período	
Interpretação (textos, documentos, mapas, gráficos, esquemas)	R	¹ ² 1,4,7,9,12,14,16	¹	²	¹	²
Procedimentos e técnicas de pesquisa	R					
Oralidade	R	16				
Escrita	R	1,4,7,12,16				
Criatividade	R	16				
Organização	R	1,4,12,16				
Métodos e ritmos de trabalho	R	1,4,9,12,16				
Síntese	RP					
Problematização de situações concretas	R					

3. Competências cognitivas:	1º Período		2º Período		3º Período	
Aquisição	R	¹ ² 1,4,14,16	¹	²	¹	²
Compreensão escrita (compreender globalmente textos de várias tipologias textuais)	R	1,4,9,12,16				
Expressão escrita (exprimir-se com clareza e correcção)	R	1,4,7,9,16				
Compreensão oral	R					
Expressão oral (exprimir-se com clareza e correcção)	R					
Aplicação de conhecimentos	R	1,4,12,14,16				
Domínio das competências específicas de cada disciplina	R	EF-20 Mat-1,3,4,9,12,14 Inglês- 1,2,4,12,14,16 F.e Q-4,7,9,12,14,16				

¹ Preencher com NR (Não Revela); RP (Revela Pouco); R (Revela); RS (Revela Sistemáticamente)

² assinalar os alunos que se evidenciam pela negativa

4. Identificação de dificuldades/ problemas evidenciados pela turma/ pontos fracos...

A turma revela muita ansiedade perante as avaliações, impedindo-os, por vezes, um raciocínio claro e objectivo. Os alunos dispersam-se facilmente na sequência de um diálogo paralelo às tarefas a realizar na aula, o que lhes impede concentrarem-se de forma a obterem uma melhor aprendizagem, bem como melhores resultados.

5. Motivações/interesses dos alunos (temas de interesse, potencialidades, o que mais os motiva...)

Os alunos no geral apresentam interesse pelos conteúdos leccionados. Gostam de Desporto, Biologia e Informática

OBJECTIVOS: Promover o trabalho em díade, de forma a permitir que os alunos evoluam nos seus conhecimentos, através dos seus pares.

1º Período		2º Período		3º Período	
Estratégias	Avaliação	Estratégias	Avaliação	Estratégias	Avaliação
<ul style="list-style-type: none"> Desenvolver um trabalho mais individualizado com os alunos que revelam dificuldades identificadas no PCT. Promover um trabalho colaborativo em díade, na sala de aula, cujos pares são formados de forma que um aluno com maiores conhecimentos possa ajudar um colega que revele mais dificuldades. Promover trabalho de grupo em algumas disciplinas. 	<ul style="list-style-type: none"> Alguns alunos continuam a não realizar os trabalhos de casa De uma maneira geral esta estratégia resultou à excepção do par L e R na disciplina de Matemática. Os alunos realizaram trabalhos de grupo nas disciplinas de Português, Biologia, Matemática e Física e Química com sucesso. 	<p>Os professores consideraram ser oportuno dar continuidade às estratégias iniciadas no 1º Período. Irão tentar consciencializa-los mais para a necessidade da realização dos trabalhos de casa, bem como a mudança de elementos de alguns pares que não mostraram os resultados esperados.</p>	<p>As estratégias surtiram efeito e por tal motivo deverão continuar no próximo período.</p>	<p>Manter os pares que trabalham bem e apresentam bons resultados.</p> <p>Incentivar todos os alunos a trabalhar com os seus pares.</p>	<p>As medidas adoptadas foram benéficas tendo em conta o sucesso escolar obtido e ainda desenvolveram nos alunos a capacidade de trabalhar mais autonomamente na sala de aula. Os alunos adquiriram mais o hábito de estudo.</p>

Anexo 11: Jogo proposto aos alunos para lançamento do trabalho na turma.

1º Refere três características positivas tuas, bem como a respeito de cada um dos teus colegas da turma.

2º Refere um ponto emergente a teu respeito bem como para cada um dos teus colegas da turma.

Anexo 12: Representação da turma com bonecos feitos pelo Rui, após a sua primeira visita de estudo.



